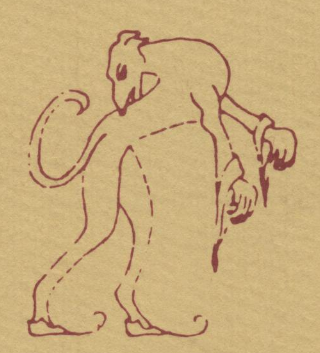


APPRENDRE LE MOYEN AGE AUJOURD'HUI



Revue publiée avec le concours du C.N.R.S.



© PUV, Saint-Denis, 1987

MÉDIÉVALES

Revue semestrielle publiée par les Presses Universitaires de Vincennes Paris-8 avec le concours du Centre National de la Recherche Scientifique



COMITÉ DE RÉDACTION

Jérôme BASCHET
François-Jérôme BEAUSSART
Alain BOUREAU
Bernard ÇERQUIGLINI
Ilan HIRSCH
François JACQUESSON
Christine LAPOSTOLLE
Didier LETT
Odile REDON
Yvonne REGIS-CAZAL

Les manuscrits, dactylographiés aux normes habituelles, ainsi que les ouvrages, pour comptes rendus, doivent être envoyés à :

MÉDIÉVALES
Presses Universitaires de Vincennes
Université Paris VIII
2, rue de la Liberté 93526 Saint-Denis Cedex 02

SOMMAIRE **N° 13 AUTOMNE 1987**

APPRENDRE AU MOYEN AGE



Saint Louis rend la justice sous le chêne de Vincennes.

AVANT-PROPOS

En 1986, la ville de Soissons ainsi que les bourgs qui l'environnent célébraient « l'Année Clovis ». En ce moment, la région Picardie commémore avec un faste extraordinaire le « Millénaire des Capétiens ». La France aime les anniversaires. Certes. Et plus encore sans doute lorsque derrière ceux-ci se laissent deviner des arrières pensées politiciennes ou électoralistes.

La manière dont se déroulent ces manifestations pourrait peut-être servir de modèle facile pour ébaucher une image contemporaine du Moyen Age. D'un côté, « foires médiévales », fêtes et défilés bon enfant où des conseillers municipaux déguisés en « mérovingiens » ou en « capétiens » brandissent des francisques en contreplaqué. De l'autre, rencontres, colloques ou conférences auxquels participent les médiévistes les plus réputés et les plus compétents. D'une part le « folklore », d'autre part la culture universitaire. A l'évidence, une approche de ce genre serait tentante. Pourtant, outre qu'elle serait bien méprisante, elle ne serait sans doute pas conforme à la réalité. Cet intérêt pour l'Histoire – plutôt pour **notre** *histoire – et singulièrement pour ce qui la fonde, le Moyen Age, ne peut ainsi s'évacuer d'un sourire condescendant.*

Au-delà de ses aspects naïfs voire même irritants, la fascination du grand public pour tout ce qui touche à la période médiévale est un phénomène majeur. La recherche contemporaine n'est pas étrangère à ce fait et son succès s'explique sans doute par l'adéquation de ses réflexions avec un désir plus profond, une volonté de savoir autrement. D'ailleurs, ce « retour » du Moyen Age n'est-il pas un pseudo retour ? Nous savons bien maintenant que la parenthèse trop vite fermée par une « Renaissance » et un « Age Classique » pleins de suffisance n'était rien d'autre qu'un geste autoritaire. Ce que le Moyen Age avait façonné et installé durant ses dix siècles d'existence officielle continuait à vivre et à servir de modèle de référence pour la plus grande partie de la population, celle des campagnes. Ce n'est pas par hasard qu'on s'intéresse à nouveau au Moyen Age maintenant qu'il vient, réellement, de disparaître ; il a la saveur des choses à jamais perdues

et dont on commence à se souvenir à travers les miroirs déformants de la mémoire. Il est toujours un mythe mais, au fur et à mesure qu'il s'éloigne de nous il peut devenir enfin objet de connaissance tout en continuant à exister dans notre imaginaire. Qu'il concerne le grand public ou qu'il concerne le chercheur, le Moyen Age n'est pas une « époque » tout à fait comme les autres.

A vrai dire le Moyen Age n'est pas une époque. Quand bien même on voudrait le considérer dans les limites chronologiques – sans grande pertinence – à l'intérieur desquelles on l'enferme, la question n'en est pas pour autant simplifiée. Enseigner **le** *Moyen Age ne signifie pas grand-chose ; les chercheurs le savent bien qui tous travaillent sur une période limitée de celui-ci. La position des enseignants est, en revanche, beaucoup moins confortable. On leur demande l'impossible : substituer à des images d'autres images qui sont sinon plus vraies du moins plus vraisemblables et faire la synthèse de connaissances éparpillées ou morcelées. Apprendre le Moyen Age est-il possible ?*

Le présent numéro de **Médiévales** *ne prétend pas résoudre cette question. Il ne présente aucune synthèse ; il se veut mosaïque de réflexions et d'expériences sur les moyens d'enseigner le Moyen Age à l'intérieur de l'institution scolaire. Lieu bien particulier où la transmission du savoir s'opère dans des cadres rigides à l'usage d'un public qui n'est pas forcément prêt à le recevoir mais qui possède pourtant son image du Moyen Age. Celle des téléfilms où le pire cotoie le meilleur, celle des bandes dessinées, celle des romans « historiques » voire des « jeux de rôle ». Celle aussi du discours familier, de la maxime dans lesquels le Moyen Age reste encore synonyme de cruauté, d'intolérance, de fanatisme : « On se croirait au Moyen Age ! » Que deviennent dans ce réseau d'images et de discours les enseignants, les chercheurs qui ont choisi cette époque comme objet d'études ?*

Le point commun des contributions rassemblées ici est d'être, dans leur ensemble, issues d'une pratique. Leurs auteurs sont en effet des hommes ou des femmes de terrain qui occupent des positions fort diverses à l'intérieur de l'institution scolaire ou sur les marges de celle-ci mais qui tous tentent de combler « le fossé entre ceux qui pensent et ceux qui parlent » pour reprendre l'heureuse expression de Robert Fossier militant dans son article pour l'établissement de liens authentiques et efficaces entre l'Université et l'École. A travers les résultats d'un sondage organisé parmi des élèves de l'enseignement secondaire, Didier Lett et Marie-Christine Duchemin tentent de leur côté de cerner avec précision la nature et la signification des images et des représentations de l'époque médiévale dans la population scolaire contemporaine. Christiane Marchello-Nizia et Michèle Gally débattent avec Didier Lett et François-Jérôme Beaussart autour du livre **Littératures de l'Europe Médiévale** *et font le point sur les méthodes et les démarches à mettre en œuvre pour faire passer, sans concessions, les acquis les plus récents de la recherche à l'intérieur d'un ouvrage à vocation didactique.*

La transmission des connaissances passe aussi par la rédaction de « manuels ». Véronique Sot et Claude Gauvard exposent les contraintes liées à la réalisation de ce type d'ouvrages bien particuliers. Contraintes essentiellement dues à la nature du nouveau public scolaire, à la rigidité des programmes et à la difficulté évoquée plus haut de réaliser une synthèse. Malgré l'obligation d'opérer parfois des choix bien difficiles, elles mettent en évidence le plaisir et l'enrichissement personnels qu'elles ont pu retirer d'un tel travail. A titre de comparaison, Carla Frova, pour sa part, s'intéresse aux manuels d'histoire, en usage dans l'enseignement secondaire italien, en tant que « produit historiographique ».

Au-delà, ou à côté, des manuels et de la vision parfois abstraite qu'ils donnent, des enseignants ont tenté d'offrir à leurs élèves un accès « direct » au Moyen Age en utilisant des méthodes actives, en leur donnant la possibilité d'être confrontés, à leur niveau, aux problèmes de l'historien et à la complexité des questions que celui-ci doit obligatoirement se poser. Dans ce cadre, Nicole Defoug rend compte de l'organisation d'un « banquet médiéval » par les élèves d'un collège. De même, Mariella Baccheschi, Cinzia Bravi et Francesco Marini en faisant réaliser une bande dessinée à des écoliers italiens afin de raconter l'histoire de leur commune ou Jean-Pierre Bourreau en conduisant des élèves de 5e à inventer un quatrième épisode au feuilleton télévisé « L'An Mil » d'après Georges Duby démontrent que le public scolaire peut également s'approprier la démarche de l'historien, faire à son tour de l'Histoire et non simplement l'apprendre.

Pourtant l'école n'a pas, n'a plus, le privilège de la transmission du savoir. Celui des élèves se construit aussi ailleurs et il serait absurde de l'ignorer quoi qu'on en pense. Il se construit souvent, hélas, au moyen de matériaux fort contestables, nous l'avons dit. Parfois aussi avec un remarquable souci de donner à voir un aspect du Moyen Age sans que le propos vulgarisateur le dénature. Dans son interview, Gilles Chaillet explique comment il essaie dans ses bandes dessinées de concilier une certaine exactitude historique vis à vis d'un moment de notre histoire qui le passionne avec les nécessités inhérentes au genre ainsi qu'avec les exigences de son public. De son côté, Alain Deshayes rend compte des problèmes techniques que lui a posé, en tant qu'architecte, la reconstitution d'un maison « mérovingienne » dans le cadre d'une tentative d'archéologie expérimentale en Picardie.

A travers leur diversité, tous ces articles et témoignages veulent prouver à leur manière qu'il est possible d'offrir à ceux que l'on désigne sous l'expression commode de « grand public » d'autres images du Moyen Age. Images du vrai Moyen Age ? Nous n'aurons pas l'outrecuidance de l'affirmer. Disons plus simplement images plus vraisemblables pour nous de la complexité de ce moment majeur de notre Histoire que, faute de mieux, nous continuerons à nommer « Moyen Age ».

Didier LETT
François-Jérôme BEAUSSART

Robert FOSSIER

MOYEN AGE EN UNIVERSITÉ, MOYEN AGE DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES

Le Moyen Age se porte bien ; il est même à la mode. Publications et officines audiovisuelles se l'arrachent. Jeanne Bourin talonne Umberto Eco et Régine Pernoud Georges Duby. On va bien au-delà des poncifs éprouvés, les Cathares, Jeanne d'Arc ou la Tour de Nesle ; on s'attaque à l'an Mil, au « grand siècle » (« je veux dire le XIVe », disait Michelet). Il n'y a guère au monde que le Japon qui soit si féru de ses racines. Ce n'est pas mon propos d'en décortiquer les raisons ; je constate, sans plus. Et, ma foi, mise à part la légitime exigence pour qui en a fait son terrain de chasse, cette place du Moyen Age dans nos écoles n'est pas si mauvaise. Naturellement, je m'impatiente de ces XVIe ou XVIIe s. qui ont laissé – mais si ! – si peu, de cette Révolution détaillée jour à jour ; mais après tout si l'on songe au méprisant oubli où plongeait « l'anarchie médiévale » dans l'enseignement jacobin d'antan, on se réjouira qu'une bonne année sur sept, avec une part possible – que n'est-elle obligée ! – au moment où l'adolescent vire à l'homme, lui soient laissée. Quant à l'enseignement en Université il fait en France – hors de France aussi – l'objet d'un intérêt certain. Presque partout chez nous l'étudiant l'aborde dans ses études sous une forme ou une autre. Évidemment la tyrannie envahissante de l'histoire contemporaine tente de l'étouffer ici ou là : grave erreur de vision chez les collègues qui y prêtent la main, mais la victime résiste bien. Encore ne fais-je nulle allusion chauvine au renom de l'école médiévale française, hors de nos frontières au moins.

Belle unanimité ! Unanimité trompeuse qui couvre des plaies béantes et gravement infectées. Car quel rapport existerait-il entre le collègue érudit – les noms se pressent sous ma plume – qui déclare superbement : « Que me chaut du programme de 5e, j'ai mon séminaire », le PEGC de base auquel on a attribué d'enseigner l'histoire en prime, et dame Bourin ? Mieux encore : si les mouvements de novembre et décembre 86 ont montré une convergence entre lycéens et étudiants, il s'en faut que les maîtres aient participé en masse à la revendication des « écoliers », et plus encore qu'aient été établis, à cette occasion, des contacts entre maîtres du secondaire et maîtres des Universités. Il y a donc là un grave problème qui justifie une réflexion.

« Morte » aux yeux des historiens du temps présent, la période médiévale ne se renouvelle pas, en effet ; pas plus que tout ce qui est antérieur à nos générations. Mais son poids sur le monde où nous vivons est assez lourd pour que son étude s'impose. Malheureusement pour elle, elle n'a pas la réputation « classique » des temps modernes, ni le châtoiement mélancolique des temps anciens. Elle est brute, robuste, tourmentée et, somme toute, quelque peu « répulsive ». Son enseignement ou même simplement l'idée qu'on s'en fait pose donc d'indiscutables problèmes de communication entre détenteurs du savoir et auditeurs de tous âges. En sorte qu'il apparaît vite qu'il existe trois voies d'accès à sa connaissance.

La première est celle des polygraphes plus ou moins vergogneux qui étalent dans leurs ouvrages anecdotiques beaucoup d'ignorance et beaucoup d'assurance. Leurs œuvres se ressemblent par un souci commun de dorer la châsse et un zèle infatigable à tromper le lecteur. Quand ce dernier est du métier, il est partagé entre la tristesse et l'hilarité, quelquefois saisi d'une fureur sacrée contre l'ignorant qui abuse de la confiance d'autrui. Par malheur ces livres s'arrachent ; ils atteignent de fabuleux chiffres de tirage, et leurs auteurs sont bien connus du public, notamment des parents d'élèves. C'est pourquoi on ne peut négliger ce Moyen Age de pacotille qui a Walter Scott pour totem et charrie des alluvions grossiers. Je le condamne évidemment, mais je suis prêt à reconnaître que de tels ouvrages ont éveillé une curiosité pour le Moyen Age, comme telles bandes dessinées pour la Gaule romaine, qu'on doit la prendre en compte, ne serait-ce que par la nécessité de la rectifier en deuxième lecture ; si les programmes n'étaient pas ce qu'ils sont inévitablement, on pourrait songer, exercice d'école, à faire des critiques très formatrices sur chaque page de la « Chambre des Dames ».

Gardant un œil vigilant sur cette concurrence débridée, passons à plus sérieux. Les universitaires s'adressent à des adultes, quel que soit l'intérêt d'une discussion sur la maturité intellectuelle réelle de l'étudiant moyen. En matière médiévale ces auditeurs ne savent rien : ils ont à peu près tout oublié des programmes de 5e ou de seconde. Mais au cours de leurs années de lycée, ils ont acquis, vaille que vaille, la notion de la chronologie et celle de la synthèse. On peut leur laisser le soin d'en user pour classer les notions qu'on leur fournit ; et ces notions procèdent d'un choix : il leur est soumis certaines questions, et qu'on leur demande d'étudier par eux-mêmes ; en somme on cherche davantage à leur inculquer une méthode qu'à combler leurs lacunes. Et les sujets choisis par le maître s'efforcent d'inclure les notions neuves ou les techniques modernes de la recherche médiévale : les aspects de la vie quotidienne, l'anthropologie historique, l'archéologie, la sémantique. Sans doute se montre-t-on plus ambitieux en licence qu'au premier cycle, mais les thèmes « pointus » font florès, au point d'ailleurs souvent de susciter chez les maîtres comme chez les écoliers

le vif regret de la disparition du « hors programme » des années 50-60. Cette manière de procéder entraîne deux graves inconvénients, en plus du précédent sur la discontinuité des connaissances. Tout d'abord choisir son sujet d'étude et l'imposer aux étudiants, c'est se laisser tenter par une prédilection toute personnelle pour ce qui fait l'objet des curiosités du maître ; dès lors la recherche l'emporte sur l'enseignement, et le travail diverge vers le « séminaire », nid douillet où se pressent les disciples bêlants, loin du tumulte des amphithéâtres, de la poussière des salles, là où tout n'est que « luxe, calme et volupté ». Certes qui nierait l'utilité de cette réflexion personnelle ou collective qui fait seule progresser la connaissance ? Mais qui ne voit se creuser au sein même de l'Université, le fossé entre ceux qui pensent et ceux qui parlent. Ensuite – mais n'est-ce pas un corollaire – le temps consacré à transmettre le savoir est rongé, et de plus en plus depuis une décennie ou deux, par les aspirations extérieures à l'Université. Contrairement à l'opinion si répandue, y compris chez les professeurs du secondaire, que l'universitaire n'a rien à faire, il n'a, en réalité, pas une minute : articles à fournir, livres à bâtir, colloques à suivre, thèses ou mémoires à lire, il lui reste le minimum pour enseigner et notamment pour diffuser le nouveau savoir. Et ces observations sont peut-être plus fortes pour les périodes anciennes où il y a encore tant à chercher que pour des temps plus proches. A l'Université, le Moyen Age est inévitablement élitiste.

Quel contraste avec les maîtres du Secondaire ! Ici des enfants ou presque en 5[e], des adolescents travaillés par de nouvelles pulsions en seconde. Dans le premier cas au moins une table rase, un apprentissage à peine entamé de la chronologie, un goût pour l'anecdote et le concret. A ces jeunes esprits il faut tout dire, et le choix n'appartient pas au maître : le programme commande et la succession des siècles de classe en classe exige la continuité du discours. Ici l'analyse domine, le document est découvert plus que commenté et discuté. D'ailleurs le but n'est ni la méthode personnelle ni la culture érudite : c'est la formation du petit citoyen, et il faudra s'en tenir plus modestement au legs du Moyen Age, choisir les mots et les notions à retenir, les grandes articulations d'une période longue, très longue, trop longue. La difficulté est plus grande peut-être, dans le corset d'un programme, de surcroît surveillé, que dans la liberté universitaire. Encore ne fais-je pas appel à la plaie de la polyvalence qui confie l'histoire à qui n'y a pas été préparé. On a retenu la phrase célèbre d'un ministre : « Enseigner l'histoire ? Tout le monde peut le faire ; il suffit d'avoir un livre ». Le maître a-t-il plus d'heures que son collègue de l'Université, mais cette fois pour accéder à la recherche, lui qui doit donner le plus de son temps à enseigner ? Lire certes ; est-ce suffisant ?

*

* *

Voici donc deux, voire trois approches différentes du Moyen Age. Ont-elles des traits communs, des possibilités de contact, des terrains de rencontre ? Oui, en principe. Mais lorsque l'on constate la lenteur avec laquelle les données historiques nouvellement établies pénètrent dans l'enseignement secondaire, ou inversement les problèmes de définition de base dans le supérieur, on peut être pessimiste. Et l'écœurant succès des « romans » historiques abat les courages. Oh ! certes des progrès énormes ont été accomplis en dépit de la mutilation des programmes : on ne dit plus que tous les paysans étaient serfs, les seigneurs féodaux et les croisades bonnes ; ici et là on a tenté de museler le verbiage des romanciers à la mode. Mais il reste tant à faire pour que le même Moyen Age irrigue la 5e et la licence !

Tout d'abord, il faudrait rétablir les liens fonctionnels entre tous les ordres d'enseignement. Confier l'Université à un homme et l'École à un autre est une absurdité : d'ailleurs cette fiction saute au premier péril, on vient de le voir. Ensuite il faudrait apprendre le Moyen Age au corps de l'Inspection, même générale : j'ai connu des esprits tout à fait éminents en son sein qui s'avouaient incapables de parler de Philippe Auguste ; comment pourraient-ils conseiller, pire, juger sur ce qu'ils ignorent ? Il faut en même temps offrir aux maîtres du secondaire la possibilité de se tenir au courant des nouveautés de la recherche par des séances régulières de formation permanente inclues dans le temps de service. Inversement, il faut que les maîtres du supérieur renoncent aux grandes idées générales ou à l'érudition pour offrir à leurs collègues une matière assimilable par les élèves, ce qui exige une décantation de la pensée qui ne va pas d'elle même. Je pense même qu'il est souhaitable qu'entre les deux maîtres s'établisse un lien organique sous la forme d'un travail commun, plus ou moins collectif, qui s'apparente à ce qu'était, il y a 10 ans, la thèse de IIIe cycle, une enquête sans limite de temps, sans carcan administratif, et où se retrouvaient et discutaient les deux maîtres. Enfin, et ce n'est pas le moindre effort, obtenir que la rédaction des manuels soit œuvre commune – ce qui est déjà souvent le cas – mais se dédouble : Livre du maître, Livre de l'élève, seul moyen d'enrichir l'un sans lasser l'autre.

Beaucoup de temps ? beaucoup d'argent ? beaucoup d'efforts ? N'avons-nous pas besoin les uns des autres ? L'universitaire ne peut pas n'être qu'un chercheur rabougri dans son séminaire qui, parfois, n'a même jamais eu la responsabilité d'une classe, et parle une langue ésotérique. Le maître du secondaire ne peut pas n'être qu'un tâcheron du programme, rivé à sa chaîne de notations, et qui ne lit plus ou s'aigrit. Qu'on m'épargne l'ennui de fournir les adverbes qu'exige une telle attitude. Mais qu'on sache qu'elle existe et que seul un combat continu, sans cesse repris, en viendra à bout.

Marie-Christine DUCHEMIN
Didier LETT

MOYEN AGE D'ADOLESCENTS

Le Moyen Age est à la mode. De plus en plus, sous des formes diverses, il est lu ou regardé et le public s'en crée une certaine image. Mais l'époque médiévale est également une période qui s'enseigne et nous avons voulu, professeurs d'histoire en collège, savoir quelle vision du Moyen Age avaient nos élèves.

Pour ce faire, un échantillonnage de classes de 4e et de 3e (qui ont étudié le Moyen Age en 5e) de différents collèges de milieu rural ou urbain, regroupant des milieux socio-professionnels variés, a-t-il été soumis à un double questionnaire au premier trimestre de l'année scolaire 1986-87 ; soit 12 classes de 4e et 17 classes de 3e, un total de 685 élèves.

L'enseignant donnait d'abord le questionnaire n° 1, le ramassait puis distribuait le questionnaire n° 2 (voir questionnaires en fin d'article). Aucun enjeu scolaire n'a été mis en avant.

Une majorité des classes sont en collège de banlieue proche ou plus éloignée de Paris (groupe n° 1), quelques classes concernent des centres villes (groupe n° 2), d'autres enfin de petits centres urbains en milieu rural (groupe n° 3). Si dans la première catégorie de classes, l'origine socio-professionnelle dominante est un milieu d'ouvriers et d'employés, la seconde est majoritairement issue de classes moyennes et de cadres, tandis que la troisième se répartit de manière moins homogène, sa principale spécificité étant son ancrage dans le monde rural (1).

Signalons d'emblée les limites de l'entreprise :

Si la diversité des réponses recoupe une diversité des milieux géographiques et sociaux, le sondage n'est que très partiel pour chaque collège. Aussi toute généralisation devra-t-elle être prudente, notamment sur l'influence du milieu familial ou scolaire sur les connaissances acquises.

1. Des classes de collèges des localités suivantes ont été sondées :
Groupe n° 1 : Garges-les-Gonesse (1 classe), Goussainville, Villeneuve-la-Garenne, Colombes, Wittelsheim.
Groupe n° 2 : Paris (collège Montaigne, 1 classe), Vernon, Arnouville.
Groupe n° 3 : Les Andelys, Longueville-sur-Scie, Dammarie-les-Lys.

Le questionnaire est lui-même à manier avec précaution : questions ouvertes de la première partie, donnant lieu à une grande diversité d'interprétations et ne prêtant guère à une mobilisation aisée par des élèves de souvenirs précis ; questions fermées, avec deux possibilités de réponse, ce qui accroît la part du hasard dans l'exactitude de l'évaluation des connaissances acquises.

Quoi qu'il en soit, le sondage nous a permis de dégager certaines lignes de force :

Le Moyen Age est l'objet de fréquents jugements de valeur, dans lequel les connaissances étayent une attitude de rejet ou, plus rarement, d'adhésion ; mais, ces connaissances sont très sélectives, effaçant des pans entiers de l'Histoire médiévale qui a été enseignée, valorisant au contraire certains aspects encouragés par la culture diffusée par les médias.

Tout cela n'est pas sans nous poser des questions sur l'impact de notre enseignement du Moyen Age, sur son orientation même, d'autant qu'il ne faut pas se cacher certaines déceptions dans les réponses obtenues.

Valorisation du bas Moyen Age ?

En observant le repérage chronologique (voir annexe doc. nº 1) nous constatons que les élèves ont tendance à mettre en valeur le bas Moyen Age.

En effet, pour l'ensemble des classes, seuls les deux derniers siècles médiévaux dépassent les 50 %. Les élèves de 4e qui, à l'époque du sondage venaient d'étudier les débuts de « l'Époque Moderne » ont une meilleure connaissance de la chronologie et font remonter plus avant le Moyen Age (XIe siècle = 47,5 % ; XIIe = 55 % ; XIIIe = 55,5 % ; XIVe = 63 % ; XVe = 62 %).

Toutefois, cette valorisation des derniers siècles médiévaux doit être sérieusement nuancée, car la spécificité des XIVe et XVe siècles n'apparaît pas. L'absence de la ville, des échanges, de tout élément de crise, la présence de très nombreux serfs ainsi que la place primordiale accordée au château, symbole d'une féodalité omniprésente, amènent à croire qu'il s'agit plus d'un Moyen Age « classique » sur lequel les programmes et manuels insistent.

Malgré quelques mentions « d'invasions barbares » et la popularité de Charlemagne, le haut Moyen Age est occulté. Il faut attendre le Xe siècle pour atteindre la barre des 30 %, VIe et VIIe siècles regroupés ne totalisent que 21 % (voir annexe doc. nº 1).

« Pour un long Moyen Age »... sous tutelle

Les élèves ont quelques certitudes : le XIXe siècle n'est pas médiéval. Dans le repérage chronologique, 5 élèves sur 685 (0,7 %) prolonge le Moyen Age jusqu'au XIXe siècle ; 1881 n'est pas médiéval à 90,5 %, 1870 à 88,5 % et 1812 à 84 %. Les XVIe-XVIIIe siècles recueillent 19,5 % et très souvent le XVe siècle est associé au XVIe siècle : 1515 est médiéval à 62,5 % et le XVIe siècle à 53,5 % (voir annexe doc. n° 2).

Les certitudes existent également en amont de la période puisqu'on ne trouve que 4 % de Moyen Age antérieur au Ve siècle et que le IIe siècle est extra médiéval à 87 %.

Dans l'esprit des élèves donc il n'y a pas d'énormes différences entre le Moyen Age et l'Époque Moderne. Cette constatation est d'autant plus vraie pour les 3e qui étudiaient le début du XXe siècle au moment du sondage, et pour qui la Révolution Française ou la Révolution Industrielle marquent de véritables ruptures avec le Moyen Age. Louis XIV est médiéval à 47 %.

A la question « Y-a-t-il selon vous de grandes différences dans la façon dont les gens vivaient au Moyen Age et aux XVIe, XVIIe, XVIIIe siècles ? Lesquelles ? » 30,5 % répondent qu'il n'y en a pas (ceux qui pensent qu'il existe des différences expliquent rarement lesquelles ou se contentent des mêmes explications vagues que pour la question suivante sur les XIXe et XXe siècles), alors qu'ils ne sont que 8 % à répondre non pour les différences avec les XIXe et XXe siècles.

Ils ont indéniablement conscience de la continuité de certaines structures. Nous entendons souvent en enseignant en 4e, lorsque nous présentons les structures agraires sous l'Ancien Régime (l'assolement triennal par exemple) des élèves faire remarquer qu'ils ont déjà vu cela l'année précédente.

Au mépris de la classification quadripartite traditionnelle que nos aînés nous ont appris et que nous leur transmettons, au fil des quatre classes de collège, ils adoptent souvent une classification tripartite : « Le Moyen Age est une période qui se situe entre la Préhistoire et aujourd'hui. » ; c'est l'entracte entre les hommes primitifs et les hommes plus évolués » ; « C'est une période du transfert de la barbarie à la culture. ». Quelquefois, la situation du Moyen Age dans le temps découle d'un calcul purement arithmétique : « Le Moyen Age se situe entre Jésus Christ et l'an 2000, donc vers l'an 1000. » (4e, Fille). Par ailleurs, ils affirment à 71,3 % que le Moyen Age est une période intermédiaire. Mais, c'est aussi le « début de la civilisation »; « L'époque où l'homme commençait à se cultiver bien comme il faut. Mais il n'avait toujours rien inventé. » (Groupe n° 2, 4e, F). Certains d'entre eux, en effet, comparent cette période de gestation aux âges de formation et de maturation de l'individu, à quelque chose d'inachevée : « Le Moyen Age me fait penser à un âge moyen, à l'enfant

ou alors à l'adolescent qui est une période très importante dans la vie de l'individu. » (Gr. n° 1, 3e ; F). « A mon avis, on appelle cette période le Moyen Age parce que cette époque se trouvait après la Renaissance, et comme après une naissance, on devient adolescent et que l'adolescence est l'âge moyen, ils ont appelé cette époque le Moyen Age. ». On voit donc que l'analogie Moyen Age-enfant n'est pas seulement une querelle interne aux historiens, mais a une signification chez les adolescents.

« Je n'aurais pas aimé vivre, à cette époque ! »

Pour préciser leur vision du Moyen Age, plus de deux élèves sur cinq émettent spontanément un jugement sur cette période : mais, aux 3/5e pour évoquer une période noire, tandis que moins de 1/5e y voient des aspects positifs. De plus, ces derniers restent flous : « Le début de l'évolution. » ; le Moyen Age se glisse entre « la période où l'homme développait son intelligence (l'Antiquité) et celle où il découvrait de nouveaux mondes. » (Gr. 3, 3e, F). « Les gens commençaient à se développer mentalement, physiquement. » (Gr. 3, 3e, F).

Sans doute, s'agit-il d'une volonté de marquer un changement par rapport à la période antérieure ou par rapport aux invasions barbares. Mais, en revanche, presque rien n'apparaît sur la nature ou l'objet de ces progrès : « On commence à voir les premiers outils faciles à utiliser. » (Gr. 3, 3e, G) ; « Ils ont fait des progrès sur les armes, l'agriculture, l'habitat. » (Gr. 3, 4e, G). Toutefois, il est une optique où une certaine précision se fait jour : le Moyen Age « c'est le début du Nouveau Monde, de nouvelles conquêtes. » (Gr. 1, 3e). Les progrès évoqués sont liés dans ce cas à une situation chronologique tardive du Moyen Age voire à un débordement de celui-ci sur le XVIe siècle. Il s'agit alors d'un Moyen Age charnière, période de « première civilisation » « passage entre la période des barbares et la période de la civilisation. » (Gr. 1, 3e, G), « une période ni splendide ni sinistre. », ou « un mur à passer entre deux époques florissantes. » (Gr. 2, 4e, G). Tout ceci donne l'impression que le Moyen Age ne peut se percevoir qu'en creux, que par rapport aux autres périodes, et non par ses propres caractéristiques.

C'est par contraste avec les époques postérieures que se définit le Moyen Age, comme une image en négatif. « A la fin du Moyen Age, il y a de nouvelles époques comme la Renaissance, l'Humanisme, la Réforme. » (Gr. 2, 4e, G) ; « Les grandes découvertes marquent une rupture avec les petites inventions médiévales. ». Il est évident que l'emploi de termes chargés de manière aussi positive (même si les concepts ne sont pas maîtrisés par les adolescents) induisent inévitablement les élèves à voir dans le XVIe siècle, des décennies de progrès, de plus grande humanité, dans lesquelles les choses changent à nouveau (présence du préfixe « re »).

Face à ce « siècle d'or », le Moyen Age se présente comme un chevalier à la triste figure et l'enseignant médiéviste tel un Don Quichotte guerroyant contre des moulins à vent, cherche à peupler le Moyen Age des élèves d'autres images que celles (invasions barbares médiatiques) qui sont proposées généralement.

La Renaissance sert surtout de référence : « Pour moi, le Moyen Age c'est le temps des peintures disproportionnées (tête plus petite que le corps). » (Gr. 2, 4e, F). Le goût pour la perspective respectueuse des règles instituées par la Renaissance, pour la représentation « vraie », photographique, académique, imprègne ces jeunes adolescents qui rejettent les formes artistiques médiévales.

La peinture n'est qu'une facette du sous développement médiéval. La période noire si souvent décrite existe bel et bien dans l'esprit des élèves. C'est un monde d'ignorants : « les gens parlaient mal » (Gr. 2, 4e, F) ; « Ils ne sont pas encore très avancés, les inventions sont rares. » (Gr. 3, 4e, G). « C'est une époque sous-développée... Les gens de cette époque n'étaient pas bien intelligents et ne savaient pas pour la plupart lire et écrire. » (Gr. 2, 4e, G). D'ailleurs, « ils ne s'intéressaient pas à l'histoire. » (Gr. 2, 3e, G). Si nos ancêtres médiévaux ne connaissaient pas le nom de Moyen Age (question n° 5 du questionnaire ouvert) c'est « parce qu'ils vivaient au présent et ne réfléchissaient pas à ces problèmes ». C'est également un monde d'angoisse : « Pour moi ça évoque la prison, l'angoisse » (Gr. 1, 4e, G). Le Moyen Age signifie « des siècles de cruauté où l'on brûle tous les savants et les hommes pour sorcellerie, trahison » (Gr. 2, 4e, G). Il incarne parfois une certaine « barbarie spirituelle ». Les croyances apparaissent essentiellement comme des superstitions (mot-clé souvent évoqué) : « il n'y avait pas de christianisme, ni des monastères, ni d'écoles. » (Gr. 3, 3e, G). Mais dans l'ensemble ce sont le développement de l'instruction et l'acquisition de la liberté qui marquent, pour eux, la rupture entre Moyen Age et Époque Moderne et Contemporaine.

C'est aussi un univers impitoyable, un monde de catastrophes : le Moyen Age évoque des mots caractéristiques, notamment les trois fléaux traditionnels : guerre (35 % mentionnent ce terme), famine (20 %) et épidémies (12 %). Il signifie « la non-culture, la violence, les famines, les invasions, les maladies » (Gr. 2, 4e, G) ; « une période trouble où la monarchie règne et où il se passe beaucoup de guerres et d'épidémies. » (Gr. 1, 3e, G) ; « le temps des guerres, de la famine, de la pauvreté »... (Gr. 1, 4e, F).

Il est parfois un temps de régression : « Le Moyen Age est une période dans laquelle il y a un retour en arrière, c'est-à-dire que toutes les inventions, découvertes de l'Antiquité sont oubliées. » (Gr. 3, 3e, G). Cette vision peut être plus précise : « Le haut Moyen Age est une période de décadence politique, économique, marquée par de terribles invasions. » (Gr. 3, 3e, F), mais rien ne vient présenter les siècles suivants et contre-balancer cette idée de décadence.

Globalement donc, c'est un Moyen Age sujet à jugement très souvent négatif. L'image que nous en percevons est très terne, et laisse une impression d'oppression, d'obscurantisme, de barbarie. Essayons désormais de pénétrer plus avant dans leur monde médiéval...

« Le Moyen Age évoque l'inégalité entre les seigneurs et les paysans »

Les élèves nous présentent un Moyen Age rural, lieu du dualisme entre seigneurs et paysans.

45 % indiquent qu'il y avait des seigneurs, 37,5 % des paysans et 27 % des serfs. Dans la seconde partie du questionnaire, « seigneurs » vient en tête des notions bien situées avec 98 % et « serfs » est très bien placé avec 92,5 % (voir annexe doc. n° 3). Par ailleurs, les élèves mentionnent quelques notions spécifiques au monde rural : « jachère, assolement triennal, gabelle, dîme, fief... » qui contrastent avec la pauvreté habituelle des mots techniques. Enfin dans les leçons appréciées des élèves, celles relatives au monde rural viennent en très bonne place : « La vie quotidienne des seigneurs » obtient 53,5 % d'avis favorables et très favorables, « la vie quotidienne des paysans » 66,5 % et « les relations entre seigneurs et paysans » 57 % (voir annexe doc. n° 6). Indéniablement donc, le couple qui domine ce paysage rural est « le seigneur et le paysan ».

La campagne, seul paysage médiéval, est le lieu du dualisme entre ces deux personnages. La leçon qui porte sur ce thème rivalise, dans les jugements très positifs, avec les leçons sur la chevalerie ou les châteaux. « J'ai préféré les relations entre seigneurs et paysans parce que cela nous prouve le grand fossé qui existait entre riches et pauvres (Gr. 1, 3e, F). 25,5 % des élèves mentionnent dans le questionnaire ouvert un Moyen Age dualiste, temps des contrastes sociaux entre un seigneur riche qui accumule les exactions et les paysans pauvres, exploités, à l'orée des famines : « Le Moyen Age évoque... l'inégalité entre les seigneurs et les paysans » (Gr. 2, 4e, G) ; « Ce temps n'aurait jamais dû exister ; il devrait plutôt s'appeler temps infernal pour les serfs, temps du paradis pour les rois » « Cela évoque le rêve si on se met sous l'angle des nobles, mais aussi la tristesse, la pauvreté et même la souffrance ». « Une période infâme pour les paysans et une très belle époque pour les nobles, les évêques, tout homme à grande fortune » (Gr. 3, 3e, G). Cette condition d'exploitation du paysan explique certainement pourquoi les paysans sont très souvent des serfs.

Cette notion de dualisme qui renvoie souvent à une sensibilité plus grande des élèves aux inégalités sociales est plus marquée dans les banlieues défavorisées : 34 % des élèves du groupe 1 évoquent sous une forme ou sous une autre ce dualisme contre seulement 18,5 % pour le groupe 2 qui regroupe des élèves socialement plus élevés. Par ailleurs, les filles sont

plus sensibles à ces inégalités (28 %) que les garçons (23 %) ; elles sont 32 % à mentionner les impôts à payer alors qu'ils ne sont que 22,5 % à le faire.

« C'est une époque stable »

Beaucoup d'éléments dans les réponses analysées permettent de dégager une vision du Moyen Age statique. On peut être frappé par la facilité avec laquelle les élèves admettent qu'une période qu'ils peuvent faire durer dix siècles soit restée une période sans changements, sans inventions, sans progrès : « C'est une époque stable » (Gr. 1, 3e, G). « De ce temps, il n'y eut aucun progrès, aucune évolution, aucun changement ». Ils sont en effet prioritairement intéressés par ce qui bouge, ce qui change aux dépens des aspects structurels. On aime la leçon sur « la vie quotidienne des chevaliers », « parce qu'il y a de l'action » (Gr. 1, 3e, G). Les élèves opposent le Moyen Age aux XIXe et XXe siècles dans certains domaines très révélateurs de leur vision du Moyen Age : 45,5 % d'entre eux mettent en avant la notion de changement et 22,5 % évoquent les transports. Dans le questionnaire ouvert où nous avons systématiquement relevé les mots-clés, l'absence de mouvement est éclatante : seulement 0,7 % de pèlerinages, 2,5 % de commerce, 6,5 % de marchands, rien sur les foires, les défrichements ou les mouvements intellectuels : « Le Moyen Age évoque pour moi une époque où l'homme est presque resté figé en esprit » (Gr. 1, 3e, G). On voit apparaître quelques mentions de croisades (12 %) mais, c'est moins le déplacement des foules qui est mise en valeur que la teneur guerrière du concept de croisade. « J'ai préféré la leçon sur les Croisades parce que les croisés étaient des hommes de haut courage et ils savaient se battre ». Il est évident que pour des enfants et adolescents vivant dans un siècle marqué par le sceau du changement dans le temps et dans l'espace, le Moyen Age, en négatif, est un monde immobile : « Aujourd'hui nous avons une vie plus mouvementée » (Gr. 2, 4e, F). Ceci explique en grande partie pourquoi le sondage laisse apparaître un Moyen Age a-temporel : presque jamais de mentions d'événements (hormis quelque « Guerre de Cent ans »), de personnages (Charlemagne, Jeanne d'Arc), de monuments (Notre-Dame), ainsi qu'un Moyen Age a-spatial : aucun nom de lieu, de ville, de pays. Pour les élèves de 3e, ce long Moyen Age immobile prend fin surtout avec les révolutions (française et industrielle).

« C'est vraiment l'opposé ! »

Ici encore, nous voyons que la vision du Moyen Age se constitue par opposition au présent, c'est l'envers du XXe siècle. Deux élèves (Gr. 2,

3e, F et Gr. 2, 3e, G) expliquent que la leçon qu'ils ont le plus aimée est : « l'agriculture et ses techniques » parce que, écrit le premier, « de nos jours, on vit moins dans un monde d'agriculteurs. » et parce que, selon le second, dans cette leçon, « on peut mieux établir les différences entre le Moyen Age et notre époque ». Ce qui attire l'adolescent, ce sont les différences par rapport à notre vie d'aujourd'hui. On peut lire par ailleurs « c'est vraiment l'opposé » (Gr. 2, 3e, F), « c'était une civilisation avec des mentalités assez rétros » (Gr. 2, 3e, F). Quelquefois même, il n'y a pas loin, dans leur esprit, de la « Guerre du feu », au « Nom de la Rose » puisque : « les gens du Moyen Age mangeaient tout cru car ils ne savaient pas faire la cuisine, dormaient dans des arbres ou des maisons en paille » (Gr. 1, 3e, F).

Leur opposition Moyen Age-XIXe-XXe siècles porte essentiellement sur la « façon dont les gens s'habillaient, mangeaient, habitaient » ; 14 % d'entre eux notent la différence d'hygiène, de médecine ; les élèves sont très sensibles à la forte mortalité de la période et à ses causes : « C'est une époque où l'on mourait jeune. », « l'époque où les gens vivaient jusqu'à 40 ans à peu près ». On pense quelquefois que le terme de Moyen a été donné justement en raison de cet aspect démographique, « parce que les gens ne vivaient pas vieux, ils atteignaient un âge moyen » (Gr. 1, 3e, F) ; « Les gens ne vivaient pas longtemps, donc ne vivaient qu'une partie (une moitié) de leur âge. » (Gr. 1, 4e, F). Dans le même ordre d'idées, le terme de moyen évoque également les conditions de vie difficiles de l'époque considérée, le manque de moyens : « Le Moyen Age m'évoque des paysans avec de petits moyens pour vivre et faire vivre leur famille ; moyenne était la terre qu'ils cultivaient, moyenne était leur maison, moyenne était la vie des paysans... Les historiens l'ont appelé ainsi (Moyen Age) en découvrant la vie à cette époque. »

15,5 % d'entre eux évoquent également, pour opposer l'époque médiévale aux siècles contemporains, la monarchie que remplace aujourd'hui la démocratie et la République : « Le Moyen Age évoque pour moi l'inégalité, la non-fraternité, et la non-liberté » (Gr. 2, 4e, F). C'est l'anti-République par excellence ! Le Moyen Age dans leur esprit se caractérise d'ailleurs très souvent par l'absolutisme royal, ce qui expliquerait d'autant mieux que le Roi Soleil soit médiéval à presque 50 %.

« Une époque de tuerie et de massacre »

« Ah ! que j'eusse pu me faire un nom dans les tournois et les batailles ! Qu'il m'eût été permis de porter les couleurs de Marianne et de les teindre de mon sang ». Ce n'est plus un élève qui écrit ici mais Alfred de Musset. Cette tirade extraite des « Caprices de Marianne », déclamée par Célio impuissant à faire admettre son amour auprès de l'élue de son cœur, rend

compte d'un Moyen Age hyper-romantique, peuplé de chevaliers qui ne cessent de se battre pour les beaux yeux de leur belle. Si les élèves laissent de côté ces motivations des combats, ils restent très sensibles à l'aspect guerrier de la société médiévale. Cette vision romantique, gonflée de *topoï* semble se très bien porter aujourd'hui encore. « J'ai préféré la leçon sur les châteaux car dans un château il y a des passages secrets et il s'y déroule de drôles de choses. » (Gr. 1, 4e, G). Cette vision romantique (romanesque ?) est plus accentuée pour les élèves de milieu rural, qui citent beaucoup plus souvent des vestiges locaux, qui sont très souvent des châteaux. (Les élèves des Andelys faussent peut-être les statistiques ?) Dans le questionnaire ouvert, le mot-clé qui vient largement en tête est « château » (52 % le notent). Même lorsque cette période n'évoque pas grand-chose, même lorsqu'elle est un peu plus originale ou détaillée, elle est marquée par la présence d'un château, véritable sceau du Moyen Age.

La pauvreté du vocabulaire technique contraste avec quelques mentions de « pont-levis », « donjon », « machicoulis », « meurtrières », « oubliettes », « chemin de ronde », « bélier », « catapulte ». Ce sont les leçons sur les châteaux forts qui viennent largement en tête dans les goûts des élèves : plus de 72 % d'appréciations favorables et très favorables ; c'est la leçon qui reçoit le moins d'opinions défavorables (11 %) (voir annexe doc. nos 6 et 7).

Après le château, c'est le seigneur (45 %), la guerre (34,5 %) et le chevalier (32 %) qui tiennent le haut du pavé. Quelques mots techniques apparaissent (heaume, haubert, écu, côte de maille, armure, joute, arbalète). Les leçons qui portent sur ces thèmes sont appréciées : la vie quotidienne des chevaliers récolte 61 % d'opinions favorables et très favorables et très peu d'appréciations défavorables (13 %) (voir annexe doc. nos 6 et 7). Les notions de chevalier (96,5 %), vassal (94 %) et celle pourtant plus abstraite de féodalité (87 %) sont très bien situées au Moyen Age (voir annexe doc. no 3). Le Moyen Age est donc bien « un temps de la chevalerie, des barbares et du courage » (Gr. 2, 4e, G). La Guerre de Cent Ans (une guerre aussi longue ne peut être que médiévale !) est bien située à 83 %. C'est l'événement le mieux connu des dix que nous proposions, immédiatement après la guerre d'Algérie.

Bien que les filles ne soient pas indifférentes à ce Moyen Age guerrier, il peuple plus l'imaginaire des garçons. Ces derniers en effet connaissent mieux les héros guerriers : Robin des Bois (34,5 % contre 19,5 % pour les filles), les chevaliers de la Table Ronde (18 % contre 3,5 %) ; ils placent toujours mieux les batailles dans le temps : Poitiers (75,5 % contre 64 %) ou Azincourt (48,5 % contre 37,5 %) et citent beaucoup plus souvent dans leur vision du Moyen Age les chevaliers (35,5 % contre 28 %), la guerre (39 % contre 30 %). La différence est toutefois moins nette pour le château (54 % contre 50 %). Ce dernier fait partie également de l'univers médiéval féminin, même si ce sont presque toujours les garçons qui

connaissent quelques mots techniques (machicoulis, bélier...) pour le décrire avec plus de précision. Garçons et filles aiment vraiment cet objet rond, rassurant, seul lieu qui offre protection dans ce monde à feu et à sang.

Robin des Bois : incarnation héroïque du Moyen Age

Robin des Bois qui est connu par 25 % des élèves (ce qui est un fort pourcentage compte tenu du peu de livres lus ou films vus) symbolise à lui seul cette vision fantasmatique et romanesque du Moyen Age. Il est un héros du « désert médiéval », c'est-à-dire d'un univers où toute civilisation moderne est absente. Il évolue donc dans un milieu plutôt négatif, puisque sauvage, qui se situe dans leur esprit, dans un domaine encore moins que rural. D'autre part, son arc et ses flèches le classent parmi les héros guerriers. Il est le symbole de la lutte ardente et généreuse contre l'injustice et l'oppression si chère aux cœurs des élèves, puisqu'il modifie le « dualisme », en prenant aux riches pour donner aux pauvres. Enfin, il est, à l'image de leur vision du Moyen Age, un personnage totalement mythique. Dans une moindre mesure, on pourrait faire les mêmes constatations pour les héros qui viennent immédiatement après Robin des Bois dans les œuvres connues par les élèves : les Chevaliers de la Table Ronde (11 %) et Ivanhoé (10 %) qui évoluent également dans un monde rural, guerrier, imaginaire et interviennent pour défendre la veuve et l'orphelin. Cet univers médiéval mis en valeur laisse entendre que d'autres aspects sont passés sous silence.

« Les "oubliés" du Moyen Age »

Bien des thèmes étudiés, en effet, passent aux oubliettes, sont gommés de la mémoire.

Autant l'activité rurale est intimement associée à notre période, autant les autres activités sont absentes. Une infime minorité d'élèves mentionne, dans les mots-clés, le commerce (2 %) et l'artisanat (1 %), bien qu'une différence souvent citée entre le Moyen Age et les XIXe et XXe siècles réside dans le changement technique et la naissance de l'industrie. L'étude des métiers urbains ou des activités artisanales à la campagne antérieurs à l'industrialisation ont donc disparu. De même, la ville est évoquée très rarement (2,5 %) et encore sous ses aspects les plus concrets, immédiats et négatifs : rues étroites et sales, maisons de bois, manque d'hygiène. D'autre part, aucune catégorie sociale précise n'y loge (6,5 % seulement d'activités marchandes et de notions relatives à la bourgeoisie). Le concept de bourgeoisie n'est pas assimilé, à plus forte raison, le rôle dynamique

de la ville comme pôle économique, lieu de développement et de liberté. Moins exotique, moins différente, la ville médiévale ne mérite pas d'attention spécifique.

Le roi disparaît également de la mémoire des adolescents mais de manière différente. Le terme de « monarchie » est rarement bien situé, plus mal maîtrisé que celui de roi. Aussi beaucoup d'élèves ne le considèrent-ils pas comme valable pour le Moyen Age. Par ailleurs, l'étude du pouvoir royal sous Louis XIV engendre vraisemblablement l'assimilation monarchie/monarchie absolue, ce qui peut rendre compte de la confusion régnant autour de ce mot.

Cette absence est accompagnée de celle d'une vision de l'évolution politique au Moyen Age ainsi qu'une pauvreté des évocations de personnages historiques ou d'événements précis. Ce qui n'apparaît jamais c'est la constitution au Moyen Age du royaume de France, en liaison avec l'évolution de la féodalité ; aucune situation dans le temps et dans l'espace. Ne peut alors exister une image dynamique de la formation du pouvoir royal. Le roi est réduit à la place de première personne de la hiérarchie féodale ; son évocation demeure strictement descriptive, sa spécificité ignorée.

Aussi, le peu de personnages ou d'événements évoqués semblent-ils plaqués : Charlemagne et Jeanne d'Arc, les invasions barbares, la Guerre de Cent Ans, les Grandes Découvertes, les Croisades. Paradoxalement, les événements ou personnages dont il fallait reconnaître la situation chronologique sont l'objet de peu d'erreurs : Connaissances réelles ? Réponses liées à des noms qui évoquent intuitivement le Moyen Age ? Part du hasard dans le second questionnaire où deux réponses sont possibles (oui, non) ? Quoi qu'il en soit, chronologie et évolution font mauvais ménage avec le Moyen Age des adolescents.

Enfin, la vie culturelle, intellectuelle, spirituelle est bien médiocre. La puissance économique de l'Église ressort quelque peu (dîme, pouvoir seigneurial sur les paysans) mais, en revanche, son impact idéologique est rarement présenté et en général, comme un carcan supplémentaire dans cette époque déjà considérée comme peu libre. Il est révélateur à cet égard que la leçon sur « l'Église et la religion chrétienne » soit une des moins appréciées : 35,5 % la classent dans les leçons mal aimées, 13,5 % la citent même en tête des leçons les plus répulsives (voir annexe doc. nº 7) ; c'est elle également qui reçoit le moins de réponses positives. Les croyances religieuses se limitent à la sorcellerie et aux superstitions.

Un aspect culturel, toutefois, est un peu plus valorisé : troubadours, trouvères, chansons de geste. Soit qu'il soit mentionné comme particulièrement typique du Moyen Age (auquel cas, cela correspond à une présentation positive de l'époque médiévale), soit qu'il transparaît à travers la mention de lectures faites ou de films vus (Robin des Bois, Ivanhoé, légende arthurienne). Cela tient-il aux souvenirs scolaires ou à l'impact des médias ?

Un monde ambivalent

Finalement, à la lumière de ce que nous avons pu dégager de la périodisation et de la vision du Moyen Age, ce dernier apparaît au-delà des cohérences rencontrées, contradictoire. Pour la périodisation du Moyen Age, on peut signaler deux contradictions : il y a d'une part une inadéquation entre un Moyen Age surtout daté des XIVe et XVe siècles, et une image du Moyen Age beaucoup plus « classique ». Et, d'autre part, malgré leur reconnaissance implicite d'un « long Moyen Age », il présente dans le temps un Moyen Age relativement court puisque dans le repérage chronologique, il couvre quatre siècles en moyenne, étant plus court chez les 3e que chez les 4e.

Les jeunes adolescents sont victimes de la définition traditionnelle, originelle du Moyen Age, période intermédiaire qui ne se regarde que par comparaison avec les époques qui la flanquent ; victimes également des jugements de valeur négatifs qui enrobent aujourd'hui les termes médiévaux comme « vandalisme », « barbarie »... ou du qualificatif même de « médiéval » ; victimes enfin de la connotation positive appartenant à l'époque immédiatement postérieure : « Renaissance », « Époque Moderne », « Humanisme », « Réforme », « Grandes Découvertes »... Ceci explique pourquoi, par leur jugement, ils condamnent le Moyen Age.

Mais, parce qu'ils ont une conception évolutionniste de l'Histoire (à mesure qu'on progresse dans le temps, de gauche à droite de la frise chronologique, c'est de mieux en mieux), le Moyen Age est aussi souvent valorisé au regard de l'Antiquité.

D'autre part, leur attirance pour tout ce qui est exotique, extraordinaire, catastrophique (il suffit d'enseigner les séismes, le volcanisme et les problèmes du Tiers Monde pour s'en convaincre), les pousse vers l'époque médiévale qui « dépayse ». Elle est essentiellement un espace onirique dans lequel les seuls héros dignes d'intérêt sont des personnages de fiction. Cette réflexion d'un élève (Gr. 2, 4e, G) est très révélatrice de l'ambiguïté, que l'on vient de soulever : « Il (le Moyen Age) évoque pour moi la non-culture, la violence, les famines, les invasions, les maladies. Il évoque aussi une époque de légende très intéressante. » Monde perdu, regretté et condamné !

A qui la faute ?

Ce sondage finalement peut peut-être servir à poser des questions à l'enseignant : quel Moyen Age enseigne-t-on ? Pourquoi cette amère sensation de décalage entre nos objectifs pédagogiques et cette image déformée que nous renvoient les élèves ?

Nous voulons en tant qu'enseignants médiévistes plaider la cause d'un « autre Moyen Age », plus contrasté et plus dynamique, qui s'oppose à

la vision romanesque que trop de films, séries télévisées ou romans historiques proposent. De ce fait, nous insistons sur l'histoire sociale, des mentalités, mettons l'accent sur les aspects positifs du Moyen Age en montrant la splendeur des cathédrales gothiques, les inventions, les progrès intellectuels, les mouvements et changements qui peuplent cette période. Cette lutte contre le « Moyen Age conte de fée » amène souvent à condamner l'aspect négatif de la guerre et de ceux qui la font, pour valoriser les humbles gens, premières victimes des exactions seigneuriales. Ceci explique peut-être pourquoi le dualisme seigneur/paysan laisse des traces dans la mémoire adolescente. Nous cherchons enfin à montrer des évolutions (cours sur les villes ou constitution du pouvoir royal) tout en gardant la notion de structure, d'établir une chronologie évolutive et non plaquée.

Mais, pour « faire passer » ce Moyen Age, nous p ofitons de l'attirance que manifestent les élèves de 12-13 ans pour ce qui est exotique, différent d'aujourd'hui et procédons peut-être trop souvent dans notre enseignement par comparaison, présentant ainsi, du Moyen Age, une image inversée du XXe siècle.

Pourquoi donc nos objectifs se retrouvent-ils mal dans cette image du Moyen Age que nous venons de décrire ? Le poids des programmes peut en partie expliquer ces décalages. En effet, les textes officiels insistent beaucoup sur les structures (la campagne, la ville, la monarchie...) sans vraiment présenter précisément une chronologie, cherchent trop souvent à montrer une évolution en soi et non par rapport au contexte. D'autre part, le haut Moyen Age placé à la fin du programme de sixième (mais mis par les programmes et instructions Chevènement (1985) au programme de 5e qui doit s'ouvrir, pour l'Occident Médiéval, par l'étude « Du Royaume des Francs à la Féodalité ») est voué à l'avance à l'oubli, à cause de la longueur des programmes pour le professeur qui veut aussi enseigner à ses élèves l'acquisition de savoir-faire, de méthodes, de démarches d'historiens.

Si le Moyen Age que nous avons rencontré chez les élèves est essentiellement un « Moyen Age classique », c'est parce que dans les programmes on demande toujours à l'enseignant de mettre l'éclairage sur des moments de l'histoire reconnus comme apogée : on doit étudier « La Civilisation Occidentale du XIe au XIIIe siècles », puis, plus loin, on peut lire que les civilisations doivent être « saisies au moment de leur plus grand rayonnement » (2). Cela se traduit dans les manuels par deux pages seulement (Magnard, par exemple) sur les crises du XIVe et XVe siècles, alors que douze pages sont consacrées au XIe-XIIIe siècles. Dans ces conditions, on comprend que les changements ne peuvent être perçus.

2. Textes officiels parus au B.O. n° 11 du 24 mars 1977, p. 779.

Ces décalages entre notre enseignement et l'image médiévale adolescente proviennent également de l'influence très forte des médias. Marc Ferro pense que « l'histoire que l'on raconte aux enfants, celle qui contribue à former leur conception du monde et d'eux-mêmes n'est pas seulement celle qu'on enseigne à l'école : elle provient tout autant (plus ?) des premiers livres de lecture, récits familiaux, films, bandes dessinées... » (3).

Notre sondage corrobore cette idée. L'histoire s'enseigne par la tradition orale. Regardons par exemple la formidable popularité de De Gaulle (91,5 % le situent correctement) ou de la Guerre d'Algérie (88,5 %) qui viennent tous deux en tête de leur série (voir annexe doc. n° 5) pour les 4ᵉ et les 3ᵉ, alors qu'aucun des deux niveaux n'avait étudié en collège cette partie de l'histoire au moment du sondage. L'histoire contemporaine à cause de la tradition orale (les parents ou les grands-parents ont participé ou ont été témoins des événements) et de la place que leur accorde les médias est mieux connue. Ce constat est acceptable également pour le grand public au sens large. Dans un sondage effectué par *l'Histoire* (4) en mai 1987, à la question « Si vous pouviez vous entretenir pendant une heure avec un personnage de l'Histoire de France, lequel choisiriez-vous ? » De Gaulle (22 %) et Mitterrand (10 %) viennent en tête devant Napoléon (9 %) et Louis XIV (4 %). Le premier personnage médiéval, Charlemagne, arrive en septième position (2 %). Il serait intéressant de systématiser la comparaison entre la vision du Moyen Age que nous avons dégagée ici et celle du grand public en général afin de pouvoir mieux saisir la spécificité d'un Moyen Age adolescent.

Le Moyen Age « plus vrai » que nous tentons de répandre à l'école se voit donc fortement concurrencé par une image médiévale trop souvent tronquée par les médias épaulés en cela par les *topoï* accrochés à la mémoire collective.

Moyen Age à la mode, certes ! Mais Moyen Age qui imprègne les esprits moins par des connaissances précises que par l'exotisme qui s'en dégage. Époque rurale, immobile, le Moyen Age adolescent est un espace de guerres continuelles et d'exactions seigneuriales, à la fois répulsif et attirant.

Quoi qu'il en soit nous espérons que l'image que nous avons fait apparaître permettra de se poser des questions sur les limites de notre enseignement, et amènera peut-être la prise de conscience de la nécessité de mettre l'accent plus particulièrement sur certains domaines, ainsi que la recherche de méthodes ou de démarches pédagogiques différentes.

3. Le Monde de l'Éducation, mai 1980, p. 21.
4. L'Histoire n° 100, pp. 70-80.

QUESTIONNAIRE N° 1

(Toute question doit avoir au moins une réponse)

(barrer la mention inutile)

NOM : ....
Prénom : ....
4e – 3e
Garçon – Fille
Nationalité : Française ....
autre : ....
Ville : ....
Profession du père : ......
....
de la mère : ....
....

1) Situe le Moyen Age dans le temps (cite des siècles ou des dates)
2) Qu'évoque pour toi le Moyen Age ?
3) Cite des mots qui te semblent se rapporter particulièrement à la période du Moyen Age.
4) A ton avis, pourquoi appelle-t-on cette période le Moyen Age ?
5) Les gens du Moyen Age savaient-ils que leur époque s'appelait le Moyen Age ?

QUESTIONNAIRE N° 2

Nom : ....
Prénom : ....

1) Voici une liste de « personnages historiques » : certains ont vécu au Moyen Age. Barre la réponse qui ne te convient pas (oui ou non).

Saint-Louis	oui	non	Périclès	oui	non	Clovis	oui	non
Napoléon	oui	non	Charlemagne	oui	non	Louis XIV	oui	non
Bayard	oui	non	De Gaulle	oui	non			
Jeanne d'Arc	oui	non	Vercingétorix	oui	non			

2) Voici une liste d'« événements historiques » : certains se sont déroulés au Moyen Age. Barre la réponse qui ne te convient pas (oui ou non).

Édit de Nantes	oui	non	Alésia	oui	non
Verdun	oui	non	La guerre d'Algérie	oui	non
Bouvines	oui	non	Waterloo	oui	non
Azincourt	oui	non	La Révolution Française	oui	non
La guerre de Cent Ans	oui	non	Poitiers	oui	non

3) Parmi les mots suivants, certains peuvent se rapporter au Moyen Age. Barre la réponse qui ne te convient pas (oui ou non).

Monarchie	oui	non	Terroriste	oui	non	Clerc	oui	non
Féodalité	oui	non	Serf	oui	non	Chevalier	oui	non
Président	oui	non	Vassal	oui	non			
Seigneur	oui	non	Démocratie	oui	non			

4) Voici une série de dates importantes ou de siècles : certaines font partie du Moyen Age. Barre la réponse qui ne te convient pas (oui ou non).

– 1789 fait partie du Moyen Age	oui	non
– 1881 fait partie du Moyen Age	oui	non
– 1215 fait partie du Moyen Age	oui	non
– 1515 fait partie du Moyen Age	oui	non
– 1812 fait partie du Moyen Age	oui	non
– 1870 fait partie du Moyen Age	oui	non
– Le XIIIe siècle fait partie du Moyen Age	oui	non
– Le XVIe siècle fait partie du Moyen Age	oui	non
– Le IIe siècle fait partie du Moyen Age	oui	non
– Le VIIIe siècle fait partie du Moyen Age	oui	non

5) Le Moyen Age porte ce nom de Moyen Age parce que :

a – c'était un Age qui avait beaucoup de moyens
b – c'était un Age situé entre 2 périodes plus importantes
c – c'était un Age ni très bon ni très mauvais

réponse choisie ....

d – autre avis
e – tu ne le sais pas ....

(Choisir obligatoirement une réponse et une seule).
Dans le cas de la réponse d, préciser la réponse sur les pointillés.

6) Reste-t-il aujourd'hui dans ta région un ou plusieurs vestiges du Moyen Age ? oui | non
Si oui, lesquels ? ....
....
....

7) Y a-t-il selon toi de grandes différences dans la façon dont les gens vivaient au Moyen Age et aux XVIe-XVIIe-XVIIIe siècles ? oui | non
Lesquelles ? ....
....
....

Y a-t-il selon toi de grandes différences dans la façon dont les gens vivaient au Moyen Age et aux XIXe-XXe siècles ? oui | non
Lesquelles ? ....
....
....

8) As-tu déjà lu (bandes dessinées, romans, poésies...) ou vu (à la télévision, cinéma), des histoires se déroulant au Moyen Age ? oui | non
Si oui, lesquelles ? ....
....
....
....

9) D'après tes souvenirs, essaie de dire quelles sont, dans la liste de thèmes que tu as pu étudier sur le Moyen Age, les leçons qui t'ont bien plu, ou pas plu, ou laissé(e) indifférent(e) ?

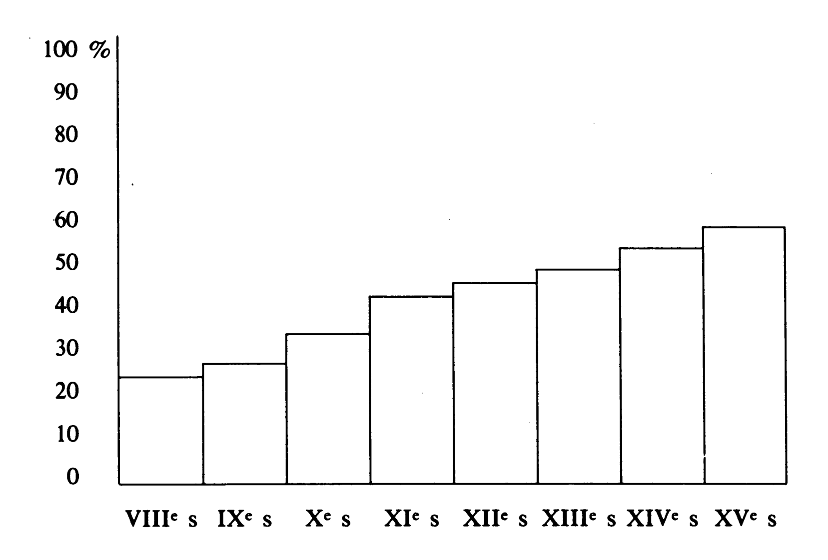
Leçon :	m'a plu	ne m'a pas plu	indifférent
– La vie quotidienne des chevaliers ▶	....	....	....
– La vie quotidienne des seigneurs ▶	....	....	....
– La vie quotidienne des paysans ▶	....	....	....
– La vie quotidienne des habitants des villes ▶	....	....	....
– Les relations entre seigneurs et paysans ▶	....	....	....
– Les relations entre seigneurs, chevaliers ▶	....	....	....
– L'Église et la religion chrétienne ▶	....	....	....
– L'agriculture et ses techniques ▶	....	....	....
– Les châteaux forts ▶	....	....	....
– Les villes et le commerce ▶	....	....	....
– La royauté ▶	....	....	....
– Les monuments romans et gothiques ▶	....	....	....
– La guerre de Cent Ans ▶	....	....	....
– Les croisades ▶	....	....	....

Laquelle t'a le plus plu ? [ ]
Pourquoi ? ....
....

Laquelle t'a le moins plu ? [ ]
Pourquoi ? ....
....

ANNEXE

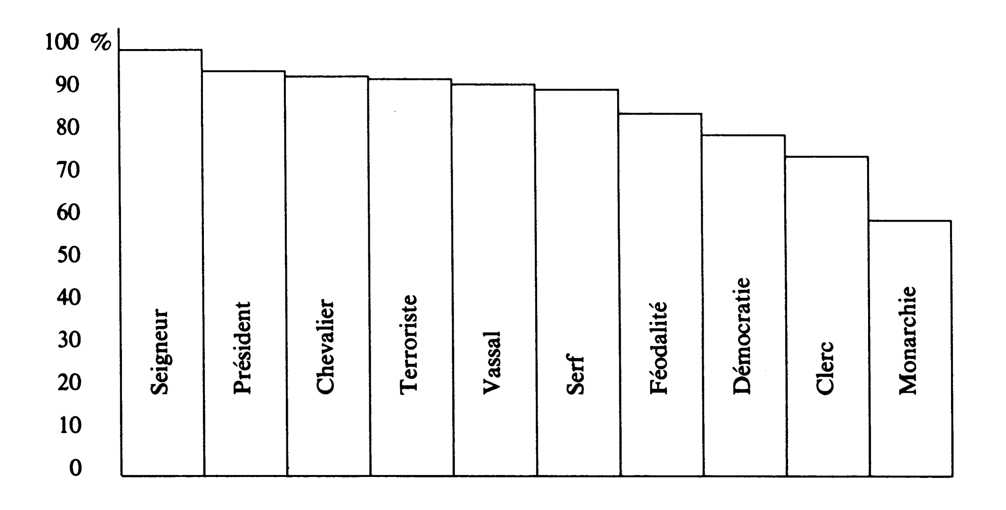
Doc. N° 1 – *Repérage chronologique*



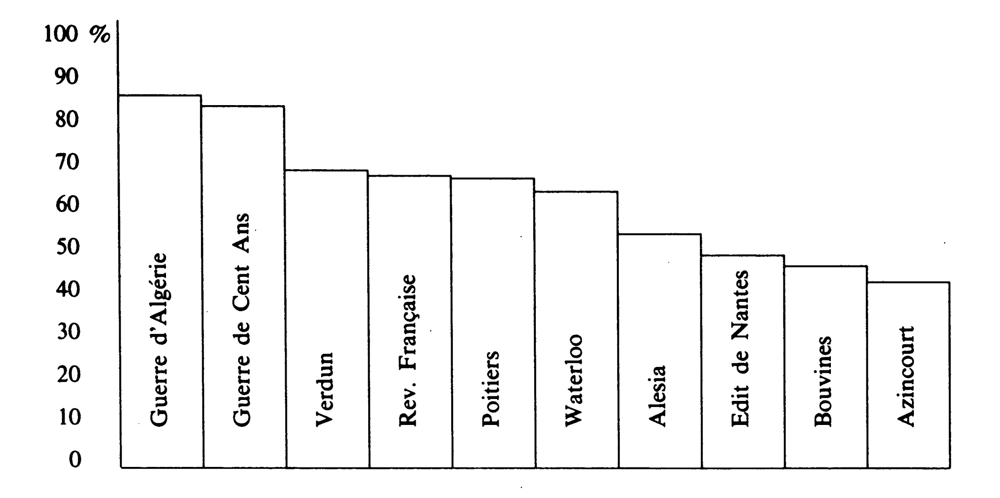
Doc. N° 2 – *Dates et siècles*



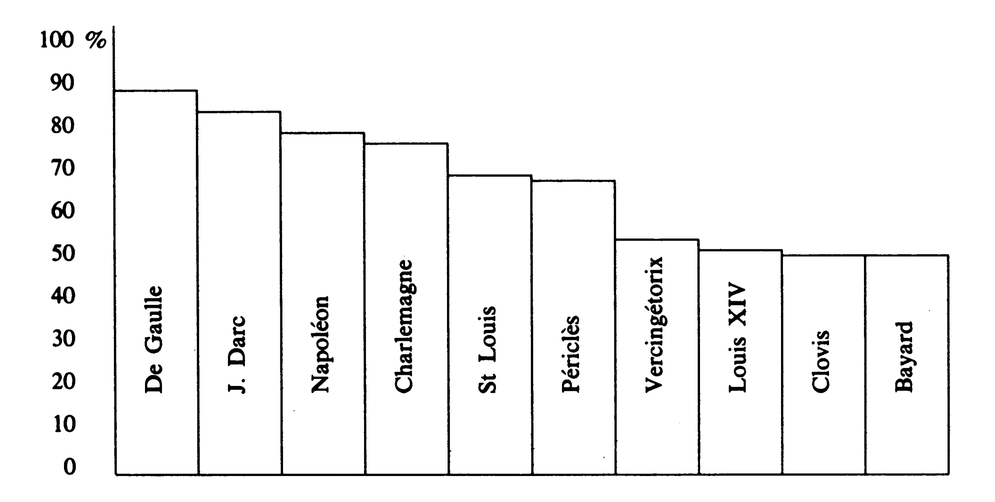
Doc. N° 3 – *Notions à situer*



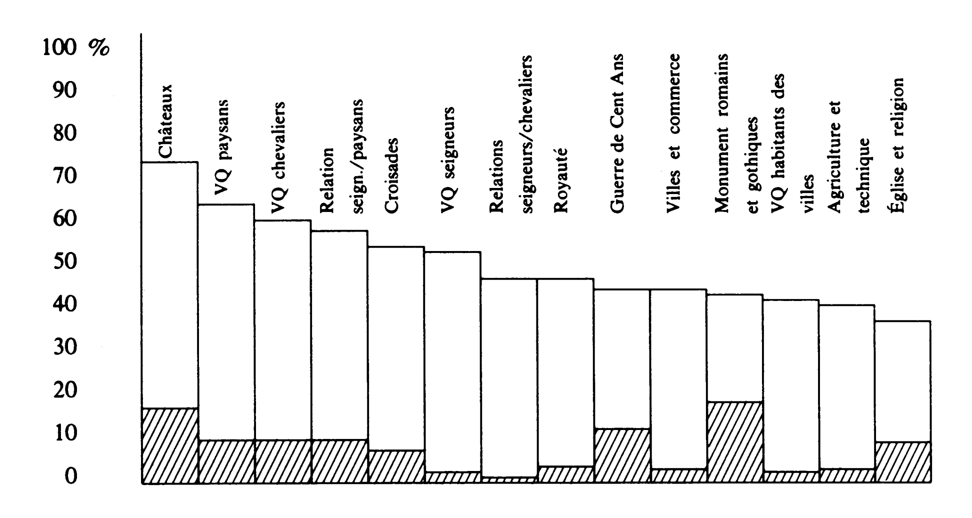
Doc. N° 4 – *Evénements historiques*



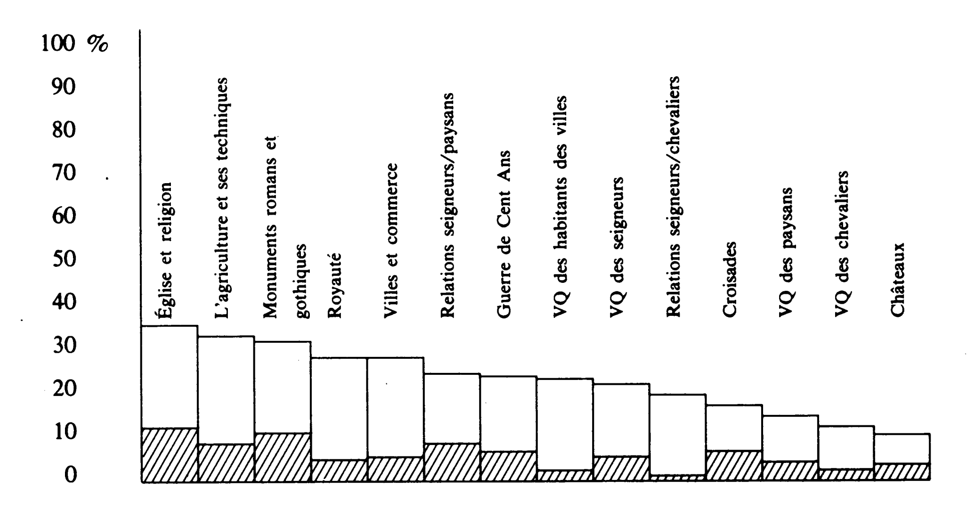
Doc. N° 5 – *Personnages historiques*



Doc. N° 6 – *Leçons appréciées*
(////// Leçons les plus appréciées)



Doc. N° 7 – *Leçons peu appréciées*
(////// Leçons les moins appréciées)



Christiane MARCHELLO-NIZIA
Michèle GALLY
Didier LETT
François-Jérôme BEAUSSART

ENTRETIEN AUTOUR DE *LITTÉRATURES DE L'EUROPE MÉDIÉVALE*

I. L'exhaustivité

Didier LETT : Lorsqu'on parcourt votre ouvrage, on ne peut s'empêcher d'être frappé par sa richesse ainsi que par la quantité très importante des textes présentés. On a l'impression d'une volonté de ne rien omettre, de ne rien laisser de côté : tous les auteurs, tous les genres. Cette conception du manuel s'oppose bien évidemment à celle de « morceaux choisis » en ce sens que vous n'affichez pas, tout au moins pas de manière explicite, vos préférences. Est-il excessif de parler à propos de votre travail d'un parti pris d'exhaustivité ?

Michèle GALLY : Ce qui peut apparaître comme une forme d'exhaustivité est lié dans un sens à notre parti pris d'envisager une littérature européenne plutôt que nationale. Nous pensons que l'idée même de littérature nationale n'est pas très opératoire dès qu'il s'agit de littérature médiévale. Cette position entraîne évidemment une augmentation sensible du corpus. Prenons, si vous le voulez bien, l'exemple du *Roman de Renart*. Nous parlons bien sûr des branches rédigées en ancien français, mais nous renvoyons aussi aux sources latines ainsi qu'à toute une partie de l'œuvre rédigée en langue germanique. Nous avons voulu traiter l'ensemble, la « matière de Renart » comme on dit. En ce sens, on pourrait parler d'une volonté exhaustive de notre part. Nous refusons de privilégier un texte au nom d'une vision a posteriori de la production littéraire au Moyen Age. Quel statut devions-nous accorder à tous ces textes considérés par la tradition comme mineurs et dont on retrouve pourtant une quantité considérable de manuscrits ? La littérature allégorique par exemple, dont on parle très peu – à l'exception du *Roman de la Rose* bien entendu !

F.-J. BEAUSSART : Oui. L'examen du nombre de manuscrits d'une œuvre parvenus jusqu'à nous peut se révéler un critère objectif. En tous cas c'est souvent bien surprenant et cela prouve à quel point notre vision est faussée : ce qui compte au Moyen Age n'est pas obligatoirement ce qui semble important au chercheur moderne !

C. MARCHELLO-NIZIA : Songeons à Guillaume de Diguleville et à ses *Pèlerinages.* Il existe plus de 70 manuscrits du *Pèlerinage de Vie Humaine,* et ces textes n'ont plus été édités depuis un siècle. Pourtant on sait que cette œuvre a eu une portée considérable aussi bien dans le domaine littéraire que moral ou politique et ce, pendant un siècle et demi. Elle a très fortement influencé Philippe de Mézières. Nous avons tenu à prendre tout cela en compte, mais il manque beaucoup de choses. Ainsi, Jean-Claude Schmitt nous faisait-il remarquer l'absence d'*exempla* ; il a raison, l'*exempla* constitue sans doute un des media du Moyen Age.

F.-J.B. : Quoi qu'on fasse, le poids de la tradition existe. Ce que vous disiez de Guillaume de Diguliville pourrait s'appliquer à Gautier de Coinci : on s'accorde à dire qu'il s'agit d'un écrivain fort important, qui a influencé Rutebeuf et Villon, or, les anthologies évoquent Rutebeuf et Villon, mais rarement Gautier de Coinci.

M.G. : Il est vrai que dans notre livre nous ne l'avons présenté qu'en contexte et non comme auteur principal. De la même façon, nous avons dû limiter chronologiquement la littérature occitane au XIIIe siècle, ce qui est d'ailleurs une pratique commune ; or, elle a perduré bien au-delà, au moins jusqu'au XVe siècle.

C.M.-N. : Il fallait bien tenir compte de la contrainte éditoriale et du nombre limité de pages ! Des choix étaient donc obligatoires. Nous n'avons présenté de sermons qu'en contexte : par exemple, celui de saint Bernard sur l'architecture ; or il en existait de fort beaux et on sait leur importance à l'époque. De même, annales et gloses bibliques n'apparaissent qu'en contexte. Alors, exhaustivité ? Sans doute, mais dans la limite de choix bien définis.

F.-J.B. : Il n'est pas possible de négliger le fait qu'il s'agit aussi d'un ouvrage de vulgarisation ; cela implique évidemment des contraintes.

C.M.-N. : Bien sûr, mais nos choix ne sont pas innocents. Il est certain que nous avons tenu à favoriser, ou tout au moins à exemplifier, les XIVe et XVe siècles dans la mesure où la tendance est trop souvent de les oublier. Cela signifie par définition des textes ou des dossiers moins nourris pour les périodes précédentes.

M.G. : A propos des XIVe et XVe siècles, on pourrait utiliser l'exemple du théâtre. Notre présentation découle d'un choix de méthode. Ou bien on exemplifie au maximum et on présente uniquement *La Farce de Maistre Pathelin* ou bien, au contraire, on tente de montrer qu'il existe bien autre chose. On présente plusieurs extraits, plus courts. La vision me paraît plus juste parce que plus diversifiée. Évidemment, le risque est que le lecteur s'y perde un peu ; il eût été plus simple de présenter une double page sur *La Farce de Maistre Pathelin.* En un mot, nous avons dû jongler avec diverses nécessités.

D.L. : Malgré vos remarques, votre travail apparaît un peu comme une somme. Mais surtout, son originalité tient à votre volonté manifeste de prendre en compte les apports de l'Histoire ainsi que ceux de l'Anthropologie ou même de l'Archéologie. On a l'impression d'une volonté d'examiner tous les domaines et surtout de les examiner à la lumière d'autres sources de connaissances.

C.M.-N. : Depuis bien longtemps nous travaillons avec des historiens. Cela influence notre façon de considérer les textes. Je crois qu'il est impossible d'ignorer le travail des historiens.

M.G. : Ce qui peut apparaître aussi comme un souci d'exhaustivité de notre part tient sans doute à notre volonté de montrer les langues européennes de l'époque dans leur diversité ainsi que l'influence que celles-ci exerçaient les unes sur les autres. Nous avons voulu donner une idée de l'origine des littératures nationales, nous avons voulu aussi souligner l'importance fondamentale du latin. La plupart des grands textes sont écrits dans cette langue ; nous tenions à le faire apparaître clairement et, du coup, cela nous entraînait obligatoirement dans d'autres domaines que celui de la littérature rédigée en France, par exemple dans le domaine germanique. Nous avons tenté de concilier deux propos à la limite inconciliables. Donner à voir la diversité d'une période qui s'étale sur plus de 5 siècles tout en la simplifiant et en la schématisant du fait même de sa durée.

F.-J.B. : Beaucoup plus de 5 siècles même, si on décide comme vous l'avez fait de prendre en compte la littérature latine. Du coup, cela nous conduit d'ailleurs à nous interroger sur la pertinence des dates auxquelles on fait traditionnellement commencer le Moyen Age.

C. M.-N. : Pour nous il n'était évidemment pas question d'ignorer la littérature latine. Nous avons en quelque sorte explicitement pris le parti inverse de celui de Bedier et Hazard dans leur grande histoire de la littérature. Bedier reconnaît que la littérature médiévale contient autant de textes latins que de textes français. Pourtant, il considère que seuls les textes écrits en français sont vraiment « nôtres ». En effet, puisque tous les clercs d'Europe écrivaient en latin, il s'agit donc d'une sorte d'idiome supra-national qui ne saurait être étudié dans la perspective d'une production littéraire proprement « française ». Au nom de cet argument, il peut donc exclure de son corpus tous les textes en latin. Nous pensons, au contraire, que la littérature latine est fondamentale. Si on considère que le Moyen Age ne commence pas avec les premiers textes rédigés en français mais avec un certain nombre de textes fondateurs, saint Augustin par exemple, la vision se modifie. Lorsqu'on part du principe qu'il est impossible d'ignorer saint Augustin si on veut comprendre quelque chose au Moyen Age, on intègre forcément la littérature latine et on déplace

les repères chronologiques. Toutefois nous n'avons pas respecté les proportions ! Il n'était pas envisageable de constituer un corpus comportant 60 % de textes en latin !

F.-J.B. : Comme le disait M. Gally tout à l'heure, il faut jongler avec les nécessités et tenter de maintenir un équilibre entre le désir qu'on a de rendre compte le plus précisément possible d'une époque et les contraintes inhérentes à ce type de publication. Au moins, vous mettez parfaitement en évidence le fait que les textes rédigés en français ne constituent pas la norme au Moyen Age comme on a trop souvent tendance à le croire. C'est même sans doute l'inverse. On tend à ignorer la spécificité du texte médiéval écrit en français et on l'étudie dans certains manuels comme s'il s'agissait d'un texte contemporain. Je pense à ces questions ridicules sur la « psychologie » des personnages dans *La Chanson de Roland* qu'on peut trouver dans un manuel célèbre à l'usage du secondaire ! Justement, cela ne va pas de soi d'écrire en langue vulgaire. Il ne faut pas méconnaître le fait du bilinguisme des intellectuels médiévaux. La langue écrite, c'est le latin ; le français n'est que langue orale. Les livres des étudiants sont en latin et il faut attendre la fin du Moyen Age pour que la langue française dans son fonctionnement soit perçue comme pouvant faire l'objet d'une réflexion grammaticale généralisée. Écrire en langue vulgaire implique sans doute un mode de penser spécifique ; je crois qu'il est bien difficile actuellement de contourner ce problème.

C. M.-N. : Dans certaines régions on devrait même sans doute parler de trilinguisme. Il nous semblait indispensable de donner une idée de tout cela. Mais pour reprendre ce que vous disiez, il faut bien remarquer que fort peu d'auteurs écrivaient en plusieurs langues ; ceux qui écrivaient en latin n'écrivaient pas en français, à part quelques grandes exceptions – Jean de Meung par exemple. En général, il y a choix d'un idiome. A quoi tient ce choix ? Il est difficile de répondre, on le constate, c'est tout.

F.-J.B. : Il semblerait quand même que le choix linguistique détermine à partir d'une certaine époque le choix du genre. On voit le latin s'effacer et céder la place au français dans de nombreux genres littéraires, par exemple dans les récits de fiction et on constate chez certains auteurs une volonté, souvent explicite, d'utiliser la langue française pour atteindre le plus grand nombre.

M.G. : N'oublions pas Dante qui écrit à la fois en latin et dans sa langue nationale ; mais il apparaît effectivement comme un théoricien.

II. La chronologie, le découpage, l'organisation interne

D.L. : Nous voudrions à présent soulever le problème de l'organisation interne de votre ouvrage, en l'occurrence celui du découpage chronologique

et du classement des auteurs ou des thèmes. Vous avez adopté un découpage alphabétique à l'intérieur d'un découpage chronologique. D'autres choix étaient possibles, par exemple un découpage thématique. Finalement, le découpage alphabétique n'est-il pas une sorte de symptôme d'un certain refus de prendre en compte l'idée même de classement ?

C. M.-N. : Ce sont effectivement des choix discutables. Nous avons adopté un découpage historique qui suit l'histoire nationale française.

D.L. : Découpage classique d'ailleurs puisque ce sont les dates de début et de fin de règnes qui servent de jalons ; en outre, il s'agit des règnes des souverains français.

C. M.-N. : Nous aurions pu choisir nos repères historiques ailleurs que dans le domaine français ou encore adopter un autre type de découpage. Par exemple, faire de l'histoire littéraire : l'époque des *Chansons de Geste,* celle du *Roman,* etc. Mais cela n'aurait pas très bien marché car ce type de découpage ne correspond pas à la vision que nous désirions donner de la littérature médiévale. Certes, la notion de genre peut, dans certains cas, être opératoire. Toutefois, pour ma part, je préfère envisager la notion de forme en complexifiant le problème. Il est incontestable qu'à certains moments apparaissent des genres, mais ceux-ci mettent en œuvre des formes souvent préexistantes et les retravaillent pour donner d'autres types de textes. Ainsi, est-il réellement judicieux de séparer les vies de saints et les chansons de geste ? Les vies de saints et les romans ou encore les chansons de geste et les romans n'appartiennent certainement pas à des genres aussi différents qu'on a bien voulu le dire. Comment devons-nous traiter le *Brut* de Wace ? Comme un roman, une chanson de geste ou un récit historique ? Et l'*Enéas* ou le *Roman de Thèbes* ? Est-ce la naissance d'un genre, le *Roman,* ou bien plutôt une manière de raconter des origines, donc de l'Histoire ? Finalement, ne pas prendre la notion de genre comme thématique nous arrangeait.

F.-J.B. : Il est certain que le classement par genre est bien artificiel, parfois même tout à fait contestable parce qu'il peut être à l'origine d'erreurs d'interprétations. Ainsi les chansons de geste qu'on s'accorde à reconnaître comme la première manifestation d'un « genre littéraire ». Ce n'est pas faux, bien sûr, mais si l'on s'en tient aux manuels traditionnels les chansons de geste ont l'air de disparaître brusquement quand apparaissent les premiers romans. Le lecteur non averti est fondé à croire qu'il n'y a plus de chansons de geste ; or, c'est totalement inexact, on continue à en écrire jusqu'au XVe siècle ! Alors on parle de « déclin du genre » !

M.G. : Le problème est identique avec le *Roman de Renart.* On le classe traditionnellement dans la « littérature bourgeoise » et on le limite chronologiquement. Est-ce bien opératoire ? La matière de Renart perdure

tout au long de l'époque médiévale à partir de transformations, de processus de réécriture tout à fait passionnants à étudier. *Renart* se trouve, par exemple, à l'origine de poèmes satiriques utilisés au moment de la Querelle des Universités ou bien d'œuvres allégoriques comportant des dénonciations politiques ou morales. Bien sûr nous aurions pu adopter l'optique habituelle et privilégier le *Roman de Renart* aux XII[e] et XIII[e] siècles, mais nous avons préféré aller au-delà. La notion de genre est bien trop rigide et il nous semblait plus pertinent d'envisager le *Roman de Renart* comme la figuration des thèmes culturels d'une civilisation plutôt que comme une « œuvre » limitée dans le temps, comme une sorte de patrimoine culturel.

C.M-N. : Les exemples ne manquent pas. Prenons Saxo Grammaticus. Dans quel genre peut-on placer sa *Gesta Danorum* ? S'agit-il d'Histoire, d'annales ou d'un roman ? Vous avez dû d'ailleurs remarquer une de nos rubriques, symbolisée par la couleur bleue. Elle s'intitule : « Essais, Documents, Autobiographies, Textes didactiques, Dossiers techniques » ! Encore une fois, le recours à la notion de genre offre peu de possibilités lorsqu'il s'agit de textes du Moyen Age et, de toute façon, d'après ce que nous en savons, le lecteur oublie très vite ces subdivisions.

F.J.-B. : C'est exact, on ne fait guère attention aux repères de couleurs. En revanche, votre choix de classement alphabétique pose parfois quelques problèmes, tout au moins lorsqu'on parcourt l'ouvrage de façon linéaire. On passe d'un auteur à l'autre un peu brutalement, d'un auteur à un titre générique ou même à un genre. Cela « parasite » un peu la lecture ou, tout au moins surprend et déroute. Il est vrai que, malgré nous, nous avons peut-être tendance à plaquer notre vision moderne de la littérature. Toutefois, malgré ce que vous venez d'expliquer et qui est incontestable, le lecteur est surpris de voir se succéder dans ce qui peut apparaître comme un désordre apparent une œuvre de fiction, un texte hagiographique, un discours scientifique ou historique, un poème qui n'ont d'autre point commun que celui de la proximité alphabétique.

C.M-N. : Au début cela nous a paru choquant à nous aussi ! Et puis il nous a semblé que cela provoquait un effet de surprise qui s'accordait assez bien avec notre propos.

F.J-B. : Dans un certain sens votre livre apparaît comme une sorte de mise au jour, un travail de fouille au sens archéologique du terme. Les œuvres se présentent un peu comme des strates. Par exemple à la lettre A on découvre successivement : « Aliscans » suivi de « An Mil », puis « Architecture Romane » et « Ari le Savant ». C'est assez curieux. On pourrait donner d'autres exemples de cette apparente hétérogénéité ou de cet « effet de surprise » comme vous l'appelez.

M.G. : De toute façon ce livre n'est pas conçu pour être lu dans sa continuité. Il s'agit plutôt d'un ouvrage de référence dont il faut utiliser les index ou les tables des matières. En ce sens il est bien un manuel scolaire qui fait d'ailleurs partie d'une collection dans laquelle l'ordre alphabétique constitue un mode de fonctionnement privilégié, avec toutes les difficultés que cela supposait pour la littérature médiévale. Par ailleurs, cette contrainte a permis une sorte de fonctionnement « en écho » qui rend assez bien compte de la diversité et du foisonnement des œuvres de cette époque. Certains rapprochements alphabétiques sont heureux et la lecture se trouve totalement délinéarisée.

D.L. : Comme vous le signaliez, cet ouvrage appartient à la collection « Textes et Contextes ». Cette série est maintenant complète et va du Moyen Age au XXe siècle ; elle est désignée explicitement par l'éditeur comme un outil d'enseignement de la littérature dans le second cycle. Pensez-vous vraiment que *Littératures de l'Europe Médiévale* soit utilisable dans l'enseignement secondaire ? Avez-vous eu des échos sur cette question ?

C.M-N. : Il est effectivement utilisé par quelques enseignants mais je crois qu'il n'est pas possible d'en imposer l'achat aux élèves. C'est un ouvrage qui aide certains collègues, au point de vue de leur culture personnelle car beaucoup d'enseignants de lycées ne savent rien, ou pas grand-chose, de la littérature médiévale. Ils en ont souvent conservé un très mauvais souvenir étant donné la nature des épreuves d'Ancien Français au CAPES ou à l'Agrégation !

M.G. : Nous avons fait un gros effort afin d'introduire nos textes. Il a d'ailleurs fallu sur ce point convaincre l'éditeur car cela ne correspondait pas tout à fait à l'esprit de la collection « Textes et Contextes ». Mais pour la littérature médiévale, c'était un point tout à fait indispensable.

C.M-N. : Il n'en reste pas moins que le projet éditorial demeure un peu ambigu. L'ouvrage se place à la charnière du secondaire et du supérieur. Il est certain que les éditions Magnard désiraient tenter une percée en direction de l'Université.

D.L. : L'iconographie occupe dans votre livre une place très importante. On est surtout frappé par sa richesse et par son originalité et, surtout, l'image ne fait pas double emploi, elle n'est pas redondante par rapport aux textes.

M.G. : C'est vrai. Nous avons tenu à travailler particulièrement cet aspect et l'image n'est pas uniquement destinée à faire « beau ». L'iconographie est elle-même un « contexte ».

C.M-N. : Tout au long de l'élaboration de notre ouvrage, nous avons travaillé en très étroite collaboration avec des professionnels de la mise

en page – un « studio d'arts graphiques » : ils nous ont apporté un regard neuf, sans a priori documentaire sur l'iconographie médiévale, ils nous ont appris à en jouer – détourages mettant en relief un détail, etc. – comme on joue sur les peintures et les gravures contemporaines. Il était en effet indispensable de donner toute sa place à l'iconographie en tant que texte.

F.-J.B. : C'est effectivement un très beau livre qu'on a plaisir à manipuler en tant qu'objet. Le papier est beau, les reproductions sont de grande qualité, bien choisies et elles sortent de l'ordinaire. On sent que vous êtes allées chercher ailleurs que dans le fond habituel des images destinées à illustrer des textes médiévaux. On perçoit bien votre souci de déplacer le regard porté sur l'image médiévale.

M.G. : Tout à fait. Nous avons travaillé le détail et nous désirions montrer que cette image, même si elle obéit à un code de représentation différent du nôtre, constitue aussi une œuvre d'art et peut être regardée comme une image contemporaine. Nous voulions faire vivre l'image. D'ailleurs, nous avons dans certains cas privilégié la beauté au détriment de la qualité documentaire ; là encore, il s'agit d'un parti pris de notre part.

III. Apprendre le Moyen Age aujourd'hui

F.-J.B. : Toutes nos réflexions convergent finalement vers le même point : la didaxie de la littérature médiévale. Cela s'inscrit, je crois, fort bien à l'intérieur de la démarche contenue dans ce numéro de la revue *Médiévales*. Vous avez signalé à plusieurs reprises que votre ouvrage était un ouvrage didactique et qu'il ne s'agissait pas d'un essai théorique. Cela n'ôte rien à son originalité ni à son intérêt. Il est le fruit d'un certain nombre de choix, de partis-pris que vous assumez entièrement. *Littératures de l'Europe médiévale* s'appuie, D. Lett le soulignait tout à l'heure, sur les remarques les plus récentes de la recherche historique ou littéraire mais il constitue avant tout une présentation, une synthèse et une illustration de celles-ci. Sur ce point, votre ouvrage figure bien, certes, ce qu'on peut nommer « l'état des recherches » mais il est aussi par ses choix une prise de position théorique, une certaine manière de parler du Moyen Age aujourd'hui.

C.M.N. : Tout à l'heure, je parlais d'ambiguïté. Notre public ne coïncide pas tout à fait avec celui que visent habituellement les éditions Magnard et il est certain que nous avons quelque peu détourné le projet primitif de l'éditeur qui voulait surtout du texte. Nous avons imposé des introductions et surtout notre volonté de citer largement des discours critiques.

M.G. : C'est un peu cela « l'état des recherches » dont vous parlez. Actuellement il existe des gens qui travaillent sur le Moyen Age et qui s'attachent à remettre en question les images traditionnelles qu'on se faisait de cette époque, qui cherchent de nouvelles voies critiques et interprétatives pour saisir le fait littéraire médiéval. Il est sûr que ce sont plutôt ces chercheurs-là qui nous intéressent.

D.L. : Ceci apparaît clairement dès votre introduction générale. Il suffit de considérer les noms des chercheurs auxquels vous renvoyez pour comprendre où se situe votre champ théorique.

C.M-N : Tout à fait. C'est une façon, peut-être un peu provocatrice, de nous démarquer aussi d'une vision exclusivement littéraire du Moyen Age. Certes, notre ouvrage s'adresse d'abord aux littéraires, mais il est pour nous une manière de dire qu'il n'est pas possible de ne parler que du point de vue littéraire. Nous ne voulons pas perpétuer ces coupures universitaires, nous tenons à dépasser les frontières des disciplines et à affirmer que les recherches sont passionnantes aussi ailleurs.

F.-J.B. : On voit mal comment il est encore possible d'approcher les textes littéraires – quelle que soit leur époque d'ailleurs, mais c'est encore plus vrai pour le Moyen Age – en continuant d'ignorer superbement tout ce que nous apportent les sciences humaines et particulièrement l'Histoire.

D.L. : En retour, votre livre met à la disposition des enseignants d'Histoire une quantité de textes remarquables qui complètent heureusement ceux des manuels propres à la matière. Ainsi j'ai utilisé cet ouvrage en classe de 5e pour approfondir un cours. Je me souviens d'avoir analysé avec mes élèves des textes de saint Grégoire sur la cupidité que j'ai mis en rapport avec des chapiteaux romans, j'ai puisé aussi des extraits de saint Bernard pour parler de la décoration des églises cisterciennes.

F.-J.B. : S'il est vrai que votre démarche témoigne de la prise en compte des acquis de la recherche extra-littéraire, il me semble remarquer qu'à l'intérieur même de la discipline littéraire vous opérez des choix tout aussi significatifs.

Vous avez privilégié certains types d'approche. Disons, pour rester dans l'imprécision, les approches les plus dynamiques ou celles qui conduisent aux questions les plus stimulantes. Il en existe, fort heureusement ! Pourtant, et là j'exprime une position personnelle, j'ai l'impression que les approches que nous évoquons sont peut-être plus nombreuses et plus faciles à trouver chez les historiens que chez les littéraires qui me semblent encore assez massivement ancrés dans un certain traditionnalisme ou dans une volonté d'ignorer ce qui se fait ailleurs.

C.M-N. : Je ne suis pas tout à fait d'accord avec vous. La recherche littéraire bouge aussi. Je prendrai un exemple, celui de Paul Zumthor qui

tente de renouveler complètement l'approche du texte littéraire médiéval en prenant en compte son caractère oral. Il est incontestable que certaines ruptures essentielles se sont produites dans la recherche littéraire depuis quelques années, notamment du point de vue de l'approche formelle des textes.

F.-J.B. : Bien entendu. Ma réflexion se voulait quelque peu provocatrice ! Toutefois, il me semble que ces ruptures demeurent le fait d'individus finalement perçus comme un peu marginaux par rapport à l'institution officielle, même si par ailleurs ils sont internationalement reconnus et consacrés. A cet égard, le cas de Paul Zumthor que vous citiez à l'instant me paraît typique. Est-ce que le consensus n'est pas plus net chez les historiens ?

C.M-N. : Peut-être. On pourrait aussi citer Roger Dragonetti, il y a là une avancée importante.

F.-J.B. : C'est vrai, même si parfois il est un peu malaisé de le suivre dans l'usage qu'il fait de la théorie lacanienne. Son propos est presque à l'opposé de celui de P. Zumthor qui considère le texte médiéval comme une voix alors que lui le considère comme une *écriture*.

C.M-N. : C'est peut-être parfois un peu discutable mais, cela dit, il se passe quelque chose. C'est très important. Il faut à tous prix décloisonner la recherche et en finir avec des jugements de valeur contestables. J'ai entendu récemment quelqu'un affirmer que Georges Duby n'était pas un historien mais un ethnologue ! A quoi cela rime-t-il ?

F.-J.B. : Ce décloisonnement est nécessaire. Il est toutefois certain qu'au niveau du grand public l'intérêt pour ce qui est perçu comme de l'Histoire au sens large du terme – demeure très nettement supérieur à l'intérêt pour ce qui est littéraire. C'est dommage.

C.M-N : Oui, il est probable que ce qui intéresse le public dans le Moyen Age se situe essentiellement au niveau de l'histoire des idées. Les idées fondatrices. On se trouve devant un souci d'ordre étymologique, celui d'aller vers les origines.

F.-J.B. : A la fois l'identité et l'altérité, la proximité et la distance radicale ! C'est cela, je crois, qui fascine le grand public.

IV. Qu'est ce que la littérature médiévale ?

F.-J.B. : Je voudrais revenir sur cette fameuse notion de « genre littéraire » dont nous avons brièvement parlé en évoquant l'impression d'exhaustivité qui se dégageait de votre travail. Cela me semble un bon

moyen d'élargir le débat avant de le conclure. Vous nous avez déclaré que le découpage chronologique alphabétique constituait plus ou moins une contrainte de l'éditeur mais qu'il aurait sans doute été possible d'envisager un autre découpage. Est-ce bien sûr ? Cela vous aurait contraint à des classements fort différents de ceux que symbolisent vos bandeaux de couleurs et qui sont, dans un certain sens, purement descriptifs. Par exemple, ce qui est « littéraire » et ce qui ne l'est pas. Or, on sent bien que cette question pour vous n'est guère pertinente. Je voudrais simplement faire une petite remarque, un peu provocatrice. N'y avait-il pas danger d'aplatissement, de réduction ? Peut-on vraiment placer tous les textes produits par une époque donnée sur le même plan ? N'y a-t-il réellement aucune spécificité des uns par rapport aux autres ?

M.G. : Ma réponse sera nette. La lettre c'est ce qu'on possède en tant que trace écrite. Volontairement, nous n'avons pas voulu définir de critères entre ce qu'il est convenu d'appeler le « littéraire » et le non-littéraire. D'ailleurs, où passe ce clivage ? Notre idée consistait plutôt à examiner ce qui nous reste du Moyen Age au niveau de la trace écrite. *Trace écrite et non littérature.* A partir de là, cette notion de littérature ne se posait plus. Mais, cela dit, il ne s'agit pas vraiment d'un parti-pris théorique.

C.M-N. : En réalité, nous avons tenté de donner à voir le problème dans toute sa complexité. L'aplatissement dont vous parlez est évident, mais pour nous, ce n'est pas un défaut, nous l'assumons. Il faut bien poser la question du statut accordé aux textes *a posteriori*. Après tout, au nom de quoi décide-t-on que le *Tristan* est une œuvre fondamentale ? certainement pas au regard des manuscrits parvenus jusqu'à nous ! Inversement, il existe des quantités considérables de textes dont on nous a toujours dit qu'ils ne présentaient pas le moindre intérêt. Nous tenions donc à bouleverser quelque peu cette notion de littérature associée à l'idée de « grands textes » ; d'où le choix de notre titre, « littératures » et non « littérature ». Littératures européennes certes, mais aussi littératures en tant qu'écrits de toutes sortes. Evidemment, à partir du moment où l'on a décidé qu'il existait de « grands textes » parce que « cela se sent », plus rien n'est discutable ! Mais si on pose la question au niveau de la mise en forme, la frontière devient plus floue et on exhibe, en quelque sorte, le fait qu'il s'agit d'un choix de notre part. Si notre propos avait uniquement consisté à présenter de « grands textes », nous aurions pu faire l'économie de certains extraits, mais nos choix voulaient justement secouer cette idée. Cela dit, ils ne sont pas non plus innocents.

M.G. : A plusieurs reprises déjà on nous a interrogés sur nos critères esthétiques. Nos réponses sont toujours identiques : ce problème n'est pas pertinent pour nous.

F.-J.B. : Je partage totalement votre point de vue. Simplement, il subsiste quand même le danger que les textes ainsi présentés ne soient plus,

finalement, considérés que comme de simples documents. Certes, tout texte est aussi document, mais n'est-il que cela ? Evidemment, vu sous cet angle, il n'y a rien de choquant à situer sur le même plan les œuvres de Chrétien de Troyes et, disons, une charte ou un traité de diététique. Dans une certaine mesure, c'est une vision plus proche de celle d'un historien.

C.M-N. : Sauf si l'on inverse le propos en considérant que tout document est toujours une mise en forme et qu'il peut, en conséquence, posséder une importance littéraire. Après tout, passer à l'acte d'écrire à un moment donné est toujours quelque chose d'important, qu'il s'agisse de rédiger des annales ou un récit de fiction.

M.G. : Par ailleurs, pour reprendre cette notion d'écho dont je parlais tout à l'heure, il me semble aussi qu'à travers la composition générale de notre livre se révèle le fait littéraire. Tout ce qui se répond, tout ce qui est réécrit, tout ce qui donne une forme retravaillée qui, à son tour, produira d'autres œuvres me paraît justement un des caractères marquant la spécificité du fait littéraire médiéval. Notre système de présentation souligne cette spécificité même si quelques rapprochements, purement alphabétiques, peuvent surprendre et nos textes ne fonctionnent pas tous de la même façon. Certains prennent une sorte d'autonomie, se répondent, forment des groupes.

F.-J.B. : De toute façon, à partir de quels critères découper les genres ? Ceux de l'auteur ? C'est à la limite possible pour la littérature moderne mais au Moyen Age ? Nos catégories ne sont évidemment pas transposables sur cette époque.

C.M-N. : Bien sûr que non, quoique la notion de genre puisse à la rigueur fonctionner. Évidemment, si l'écrivain médiéval reste fidèle aux distinctions d'Isidore de Séville, d'un côté *fabula* et de l'autre *gesta*, la distinction devient plus aisée, y compris pour nous. En réalité, comment savoir si, au Moyen Age, fonctionne quelque chose plus ou moins assimilable à nos notions de genre littéraire ? Lorsqu'on étudie le problème par le biais de certains prologues de textes historiques, on a le sentiment d'un fonctionnement autonome ; les écrivains semblent avoir la conscience d'une matière spécifique qu'ils désignent d'ailleurs explicitement : *Historia, Annales, Chronica* et qu'ils opposent à la *fabula*. Ils ne donnent donc pas l'impression d'ignorer ce qu'ils écrivent. Quant aux romans, il y a beaucoup de flottement.

F.-J.B. : La question se pose plutôt en terme de « vérité ». Ainsi, les écrivains religieux – je pense par exemple à Gautier de Coinci et à ses prologues – tendent à se situer par opposition à d'autres types de textes narratifs. Leurs récits sont beaux parce qu'ils sont vrais et la forme, prétendent-ils, n'a aucune importance. Bien plus, une forme trop travaillée serait signe de mensonge.

M.G. : Oui, quand on lit certains prologues, notamment ceux de Gautier de Coinci, on a bien l'impression que ces notions de genre tournent en permanence autour de cette question de la Vérité, de la véracité plutôt. Dans une œuvre comme le *Roman de Troie*, on remarque la même chose : l'auteur prétend faire œuvre d'historien et renvoie ses prédécesseurs du côté de la fable. En revanche, dans *le Roman de Renart*, l'auteur ne se situe plus par rapport à une quelconque vérité historique ou transcendante mais par rapport à une tradition qu'il faut bien appeler littéraire. Toutefois, il est exact qu'on trouve en général fort peu de renseignements dans les auteurs médiévaux, tout au moins par rapport à nos critères contemporains.

C.M-N. : Quelques genres paraissent s'autodéfinir, mais la plus grande partie ne se définit effectivement que dans son opposition à d'autres groupes de textes. De toute façon, je ne suis guère convaincue que la notion de genre soit bien opératoire, y compris de nos jours, à moins de forcer très artificiellement les textes.

F.-J.B. : Avant de conclure ce débat, je voudrais poser un dernier problème qui me paraît incontournable. C'est celui de la lisibilité des écrits médiévaux pour un lecteur contemporain non spécialiste. Il est indéniable que la langue est un obstacle à la lecture. A partir de ce constat, deux conceptions s'affrontent. D'un côté, ceux qui refusent toute concession et qui considèrent qu'on ne peut saisir véritablement la littérature médiévale que dans sa langue originale. De l'autre, ceux qui affirment qu'il faut traduire, voire adapter – il y a des exemples célèbres ! – afin de rendre cette littérature accessible au plus grand nombre. J'ai l'impression que vous avez choisi résolument la seconde solution. En effet, dans leur grande majorité, vos textes sont présentés en français moderne.

C.M-N. : Oui, c'est d'ailleurs un des principaux reproches qu'on nous a adressé. C'est une question très importante qui rejoint les problèmes évoqués au début de cet entretien à propos de l'exhaustivité et de l'importance du latin. Sur ce point, ma position est tout à fait claire. Rapporter nos textes dans la langue originale revenait à nous interdire de citer autre chose que des textes appartenant au domaine français. Il faut être cohérent. Cela signifiait donc l'exclusion du latin, de l'allemand, du norois, de l'anglais, de l'italien. La seule solution consistait à prendre le parti de tout traduire... en conservant quand même, parfois, quelques « échantillons ». De plus, et cet argument me paraît déterminant, tous les textes qui nous sont parvenus le sont dans une langue désormais invocalisable. Opter pour la traduction, c'était aussi, pour nous, mettre en évidence ce caractère désormais incommunicable ou irreproductible d'un texte tel qu'il a existé un jour dans son existance orale, au moment où il a été composé ou performé. C'est, de notre part, une façon de prendre en compte une distance absolument irrémédiable. Il s'agit d'une langue morte. Autant donc traduire ou interpréter de manière moderne.

Véronique SOT

LE MOYEN AGE ET LES CONTRAINTES DE LA CLASSE DE 5^{e}

L'enseignement en classe de 5e est plutôt agréable, car les élèves ont le plus souvent gardé spontanéité et enthousiasme. Ils ont l'esprit ouvert, curieux, et découvrir que Dagobert a existé suscite la joie dans les rangs. Le Moyen Age, pour un élève de 5e, c'est avant tout les châteaux forts, les chevaliers, les tournois et les croisés, tels que les représentent les jeux de construction, les maquettes, les panoplies de déguisements, les Lego et autres Play-Mobil.

L'histoire de France est en principe enseignée à l'école primaire, et tous les élèves déclarent avoir « fait » du Moyen Age, même s'ils font s'y rencontrer Alexandre-le-Grand avec Louis XIV, Napoléon, Marie-Antoinette et même saint Louis et Jeanne d'Arc. Mais si les élèves sont a priori intéressés, ce qui est déjà beaucoup, enseigner le Moyen Age ne va pas sans difficulté.

Le programme est moins dépaysant que celui de 6e qui peut évoquer les vacances en Grèce, en Italie, voire en Égypte, et fait appel aux légendes qui se racontent. En 5e, il y a certes encore dépaysement dans le temps, mais il faut assimiler des notions plus complexes et les élèves sont souvent perdus en face de ce qui est notionnel. De plus, les classes sont hétérogènes et regroupent des enfants de sensibilité et de culture très diverses. Certains n'ont pas encore acquis la lecture courante tandis que d'autres emportent en vacances *Le Nom de la Rose* après avoir vu le film. Le professeur ne sait pas très bien à qui il s'adresse au milieu de ses 30 élèves dont certains ont 16 ans.

Un nouveau programme, dit « Programme Chevènement », entre en application à la prochaine rentrée 1987-1988. « Il donne à l'histoire nationale la place qui lui revient dans le dialogue des grandes civilisations. Il montre comment s'est constituée l'identité nationale et fait apparaître à travers les siècles et les régimes, la continuité de l'histoire de la France, creuset de peuples et de cultures, ainsi que la nature des défis successifs auxquels notre pays a été confronté... »

Il restaure la chronologie en proposant l'étude du Moyen Age dans son ensemble, pour lequel « il convient d'élaborer une trame chronologique

aux repères peu nombreux, bien connus des élèves et significatifs : événements marquants, faits de civilisation ». (*Programmes et Instructions pour les Collèges*, CNDP 1985, p. 241 et 240).

Le programme Haby, appliqué jusqu'à présent n'envisageait le Moyen Age qu'à partir du IXe siècle et mettait l'accent sur les aspects suivants : le développement de l'Islam ; la civilisation musulmane ; la civilisation occidentale **du XIe au XIIIe siècle seulement** ; les civilisations extra-européennes : Inde, Chine, Amérique précolombienne ; les grands voyages de découverte et l'expansion européenne ; leurs conséquences en Europe et hors d'Europe.

Le programme Chevènement est plus vaste puisqu'il propose d'étudier non seulement les principales civilisations médiévales mais encore la naissance du monde moderne. Il faut se féliciter du retour à l'étude du Moyen Age dans son intégralité, avec la civilisation byzantine, les royaumes barbares, les Carolingiens et, à l'autre extrémité chronologique, les crises et la reconstruction des XIVe et XVe siècles. Mais le programme devient démesuré avec l'introduction de la Renaissance et des Réformes, même si l'étude des civilisations de l'Inde et de la Chine a été rejetée en classe de 6e.

Pourquoi cette introduction du XVIe siècle en classe de 5e ? Parce qu'il fallait absolument, disent les concepteurs des programmes, alléger celui de la classe de 4e qui comportera « les grands traits de l'histoire du XVIIe au XIXe siècle » (dans le programme Haby, il allait du XVIe siècle au monde en 1914), de façon à ce qu'il ne reste plus pour la classe de 3e que « le monde de 1914 à nos jours ». Ainsi les élèves parvenus au terme de la scolarité obligatoire et quittant l'école en fin de 3e auront-ils étudié « toute l'histoire ». Noble ambition ! Mais est-ce bien réaliste ?

Comment en effet traiter ce nouveau programme pour la classe de 5e sachant que les horaires d'Histoire-Géographie vont être amputés d'une demi-heure par semaine au profit de l'Éducation Civique, et qu'il reste de ce fait une heure et quart pour l'Histoire et autant pour la Géographie. Le professeur disposera alors d'un maximum de 36 heures dans l'année pour traiter son programme d'Histoire, soit, selon les recommandations de l'Inspection Générale : 2 h pour la civilisation byzantine, 6 h pour l'Islam, et 18 h pour l'Occident chrétien (4 h pour le haut Moyen Age, 10 h pour les XIe-XIIIe siècles, et 4 h pour les XIVe-XVe siècles). Resteront alors 10 heures pour l'étude de la conquête du Nouveau Monde, la Renaissance et les Réformes.

Ces chiffres qui peuvent paraître raisonnables dans l'absolu ne doivent pas faire illusion. Un cours ne dure jamais une heure, et compte tenu du temps d'installation en classe, des interrogations et des formalités diverses, il reste 35 mn utiles. Et des élèves de 5e n'écrivent pas, ne réalisent pas une carte ni ne commentent un document comme des étudiants d'université.

Si l'on veut entrer dans le détail des recommandations de l'Inspection Générale, on peut prendre l'exemple de la période XIe-XIIIe siècle à traiter en 10 heures. On nous suggère de consacrer 4 h à la société féodale, dont 2 à l'art roman ; 4 h également à l'expansion de l'Occident dont une aux Croisades ; 2 h pour « le temps des cathédrales » dont une pour le renouveau religieux... et l'on s'aperçoit que rien n'est prévu sur la naissance des universités et sur bien d'autres sujets.

Le professeur est donc forcément placé devant un choix : ou il traite tout, en survolant rapidement ; ou il essaie de donner une méthode pour comprendre le Moyen Age en expliquant des documents, en apprenant à regarder et à analyser la très riche iconographie donnée par les manuels et les collections de diapositives, et il ne termine pas le programme. Il est d'ailleurs souvent plus facile de survoler avec une classe médiocre qui ne s'intéresse guère aux leçons, qu'avec une bonne classe où les élèves apportent des documents, posent des questions et demandent des approfondissements ponctuels qui en appellent d'autres. C'est alors qu'on avance lentement, et que l'on sera amené, avec le nouveau programme, à sacrifier au moins la Renaissance et la Réforme, si importants dans l'histoire de la culture de l'Occident, et qui ne seront plus abordés dans les classes de lycée (seconde à Terminale).

On peut ajouter ici qu'un élément nouveau vient influer sur le choix du professeur : c'est la demande des parents d'élèves, désormais bien informés par la publication des programmes en « Livre de poche », qui sont attachés à ce que tout ce qui est prévu soit traité, dans tous les collèges et par tous les enseignants, de façon qu'aucun élève ne se trouve défavorisé. Requête respectable, mais qui ne tient pas compte des contraintes pédagogiques.

La difficulté à faire entrer le programme dans l'horaire imparti se retrouve dans la difficulté à faire entrer lesdits programmes dans le nombre de pages données aux auteurs de manuels. Or le manuel demeure l'outil de base pour les élèves et pour les enseignants. Pour des raisons de poids (la protestation, parfois justifiée, sur le poids des cartables fait partie du rituel des réunions de parents d'élèves, comme la question sur l'achèvement du programme) et de prix de revient pour la République puisque les manuels sont gratuits au collège, ces derniers ne peuvent guère dépasser 300 pages pour l'histoire et la géographie, et donc 150 pages pour l'histoire.

Comme à l'heure où j'écris ces lignes, les manuels ne sont pas encore parus, je ne peux parler que de celui auquel j'ai collaboré chez Belin. Après discussions et arbitrages, nous avons abouti à la répartition suivante : 48 pages pour « L'aube du Moyen Age » (civilisation byzantine, civilisation musulmane, royaumes barbares, temps carolingiens) ; 48 pages pour « L'éveil de l'Europe » (société féodale, essor et expansion de l'Occident ; temps des cathédrales) ; 54 pages pour « Vers les Temps Modernes » (Crises de l'Occident, Europe à la conquête du monde, Naissance de l'esprit moderne, Réformes).

Là encore, les contraintes de place imposent des choix drastiques. Si l'on veut qu'un document iconographique soit lisible, il ne doit pas être réduit à la dimension d'un timbre poste. Il faut donc éliminer des éléments d'information pour que ceux que l'on garde soient suffisamment parlants. Prenons l'exemple de « L'Église aux XIe et XIIe siècles ». Elle ne peut se voir attribuer plus de deux pages. Sur la première on aura à la fois « les clercs dans la société féodale » (l'inévitable simonie) et « les ordres monastiques » ; sur la seconde, « la primauté du Pape ». On n'a pu retenir que trois documents iconographiques : l'investiture d'un évêque par l'Empereur (portes de bronze de Gniezno) ; l'abbaye du Thoronet (photographie aérienne) ; les dignitaires de l'Église (fresque de Simone Martini à Santa Maria Novella de Florence). Il a fallu sacrifier le plan de l'abbaye, la carte de l'Europe monastique et l'évocation de Robert d'Arbrissel ermite, qui étaient prévus.

En dépit de ces contraintes techniques, les manuels en général fournissent aux élèves un important corpus de textes et d'images, souvent de bonne qualité, ainsi que des définitions précises. Un des effets pervers de la gratuité des manuels, louable en soi, est que les élèves ne peuvent conserver ces manuels à la fin de l'année et ne peuvent donc plus s'y référer par la suite.

Il faut enfin insister sur une difficulté inhérente à cette partie de l'histoire pour les élèves de 5e en France à la fin du XXe siècle. Ils sont très mal armés pour comprendre la place du religieux dans les civilisations byzantine, musulmane et chrétienne d'Occident, où tout phénomène politique, social, culturel voire économique, est aussi un phénomène religieux. Les enfants juifs et musulmans paraissent d'ailleurs souvent moins démunis sur ce plan que la majorité des enfants de tradition chrétienne. La compréhension des phénomènes religieux sera d'autant plus importante dans le nouveau programme qu'il se termine avec la Réforme.

Reste que toutes ces contraintes et toutes ces difficultés doivent être prises en compte et autant que possible dominées, ce qui suppose de la part du professeur d'histoire au moins deux choses : d'une part qu'il maîtrise suffisamment les savoirs auxquels renvoie le programme, et d'autre part qu'il aime à les transmettre à ses élèves.

Claude GAUVARD

VULGARISER LE MOYEN AGE : ENTRE L'ASCÈSE ET L'ENTHOUSIASME

Participer à la rédaction d'un manuel d'histoire du secondaire comme à un ouvrage de vulgarisation historique pour enfants est une expérience qui ne peut guère donner lieu à une réflexion de portée générale. Sa réussite tient en grande partie à des dispositions très subjectives et aux bonnes relations qui peuvent s'engager avec la maison d'édition (1). En effet, l'introduction dans le cénacle des auteurs a toutes les chances de se produire « par accident » tandis que la marge de manœuvre laissée aux initiatives créatrices de l'écriture se révèle très étroite. Je ne peux donc livrer que quelques réflexions relatives à une expérience personnelle.

Le recrutement comme auteur doit une grande part au hasard, quand un auteur déjà introduit dans la « maison » livre votre nom, vous demande votre accord et vous y introduit (2). Ce recrutement par recommandation sert, en fait, pour l'éditeur, de garantie. Mais là s'arrête peut-être le hasard de la rencontre. Pour être remarqué encore faut-il avoir envie de l'être, et par conséquent savoir d'emblée que le message historique ne peut passer que par des adaptations successives. Car les contraintes apparaissent très vite. Ce sont celles qu'imposent les textes officiels des programmes auxquelles s'ajoutent celles, techniques, de la fabrication du livre. Il ne sert à rien en effet, après avoir accepté de collaborer à un ouvrage de ce type, de fulminer contre le caractère à la fois démentiel et lacunaire du programme scolaire dans lequel s'inscrit l'histoire médiévale. Le livre d'enseignement doit suivre le programme établi par le ministère et il ne peut guère s'en écarter. On sait d'avance que ce sera une prouesse de traiter la crise des XIVe et XVe siècles en Occident puisque l'accent doit être mis sur la période dite d'apogée des XIe-XIIIe siècles. On peut alors, au mieux, traiter ce qui paraît essentiel à la compréhension de la continuité historique et obtenir quelques pages qui doivent assurer le lien avec le « beau

1. J'ai collaboré à plusieurs ouvrages édités par Hachette. Les relations que j'ai pu entretenir avec le service des Classiques ont toujours été très courtoises.

2. Je dois cette « entrée en édition » à J. Mathiex, professeur d'histoire au lycée Louis Le Grand (Classes prépatoires ENS), qui a bien voulu me faire part de son expérience pédagogique et éditoriale : qu'il en soit ici remercié.

XVI[e] siècle » (3). De ce point de vue l'éditeur doté de la meilleure volonté ne peut guère lâcher du lest car il convient de faire tenir l'ensemble dans un nombre de pages raisonnable pour un enfant de douze ans – soit environ 200 pages – et dans un format attrayant et maniable. Ces contraintes ont cette fois-ci une double exigence, pédagogique et financière. Il se trouve que sur ce point le prix de revient de l'ouvrage s'accorde assez bien avec les impératifs pédagogiques, c'est-à-dire avec la capacité de lecture de la classe d'âge concernée.

Nous voici donc d'emblée au cœur de problèmes incontournables. Une fois acceptés, reste l'essentiel : comment faire tenir en si peu de pages tant de données et comment aborder tant de concepts ? La répartition entre nombres de signes et nombres d'illustrations, la répartition de ces dernières entre couleur – noir et blanc – doit permettre de faciliter le passage du concret à l'abstrait. Ce choix ne concerne pas, en réalité, les auteurs. Il est l'affaire des directeurs de collection. Ce sont eux qui ont conçu, en accord avec l'éditeur, la maquette de l'ouvrage. Ce sont eux qui veillent au juste équilibre entre le texte et les illustrations, au nombre de cartes, à la nécessaire définition des mots sous forme d'un glossaire, à la place des approfondissements thématiques qui peuvent accompagner le discours historique. Cette harmonisation est nécessaire pour couvrir et répartir les différents sujets au programme ; elle est indispensable pour faire du livre un instrument pédagogique. De la maquette dépend en grande partie la réussite d'un livre. Un bon directeur ne peut qu'être un bon pédagogue, quelle que soit la mode que reflètent les programmes et l'évolution du public. Les résultats peuvent être aussi différents que ceux qui ont abouti à la rédaction de l'Isaac 5[e] en 1971 et à celle de Histoire-Géographie 5[e] en 1978 (4). Dans le premier cas la direction de M. Alba donnait la priorité à un texte discursif équilibré par une recherche de documents en couleurs. Dans le second cas la direction de M. Baleste et Pernet, ayant à tenir compte de la réforme Haby et de la diffusion d'une lecture par l'image, donnait une large place au document figuré. Il est donc nécessaire, pour l'auteur, de reconnaître et de partager avec les directeurs de collection la valeur de ces choix pédagogiques. En ce qui me concerne la chose n'a pas été très difficile et il n'y a nulle flagornerie à dire que ma collaboration avec ces différents directeurs m'a beaucoup appris.

L'importance des directeurs de collection ne doit pas cependant cacher la part qui revient à l'éditeur. Celui-ci apporte sa connaissance des matériaux et fait en sorte que le manuel devienne un livre. Je ne peux

3. Ces réflexions et ces critiques faites au « programme Haby » qui escamotait les XIV[e] et XV[e] siècles ont permis d'ajouter un chapitre entier intitulé « La fin du Moyen Age » : Histoire-Géographie classe de 5[e], coll. conçue et dirigée par L. Pernet, R. Blanchon, M. Baleste et J. Mathiex, A. Colin et Classiques Hachette éd., Paris, 1978.

4. C. Gauvard et J. Mathiex, Hachette 5[e] coll. Isaac, Paris 1971, et Histoire-Géographie 5[e], *op. cit.*, supra n. 3.

que témoigner du respect qui entoure la fabrication de ce type d'ouvrage. Même dans une maison d'édition connue pour sa large diffusion auprès du public, la fabrication a conservé son caractère artisanal et la rentabilité à tout prix ne s'y érige pas en ligne de conduite. Le créateur du manuel travaille avec la colle et les ciseaux et il aide à choisir les documents qui « rendent » bien à la gravure. Il harmonise les couleurs, ajuste les lignes et répartit le blanc dont la place rehausse le texte et le met en valeur. Ces soucis esthétiques sont essentiels pour que le manuel soit lisible et attrayant. La collaboration de l'auteur avec l'éditeur consiste à résoudre des problèmes concrets. Il m'est ainsi arrivé d'abandonner un document que je jugeais pédagogiquement utile pour un autre qui l'était peut-être moins a priori mais qui s'avérait mieux lisible, plus facile à mettre en page ou de couleurs plus harmonieuses à l'intérieur de la page. Je ne crois pas que la valeur historique du livre en ait souffert. L'éditeur met aussi au service des auteurs des personnes qualifiées et compétentes tels que documentalistes et cartographes auxquels il suffit de suggérer les thèmes qui doivent être illustrés. Des conversations échangées avec eux ou des documents qu'ils apportent peuvent naître de nouvelles suggestions. Cette collaboration scientifique et esthétique de haut niveau est, elle aussi, très fructueuse. Lors de la confection de l'Isaac 5ᵉ avec J. Mathiex, les doubles pages thématiques ont ainsi été le fruit d'une étroite collaboration entre l'éditeur, le documentaliste et le cartographe (5). Les cartes sont pour l'essentiel de véritables créations du cartographe ; certaines sont parfaitement originales, par exemple dans l'Isaac 5ᵉ celle qui marque le recul des forêts au cours des défrichements des XIᵉ-XIIIᵉ siècles, ou les mouvements qui ont affecté le sud du royaume pendant la prédication de saint Dominique ou encore les différentes crises qui ont secoué l'Europe au cours des XIVᵉ et XVᵉ siècles. Dans le cas des défrichements, soucieuse de constituer une double page homogène, j'avais souhaité une photographie aérienne de Bois-Ruffin dont la charte de fondation a été conservée. Cet exemple d'un défrichement relativement ordinaire me semblait beaucoup plus représentatif du mouvement de conquête de l'espace qu'une création de village neuf au cœur de la forêt, spectaculaire mais rare. Une photo aérienne fut spécialement commandée et réalisée (6). Il est vrai que la crise ne faisait pas encore sentir ses effets ! La quête de documents originaux a été un de mes soucis, largement partagé par les directeurs de collection

5. La place de la fabrication dans un manuel n'est pas toujours soupçonnée. Elle comporte une large part de création artistique. Ainsi l'Isaac 5ᵉ a obtenu grâce aux soins de N. Girard chargée de la mise en pages un prix de composition éditoriale. La rigueur scientifique et l'imagination du directeur de la cartographie M. Bonnerot, auteur par ailleurs de nombreux atlas, ainsi que la compétence de G. Duchet-Suchaux, animateur actuel des Ymagiers de Paris ont permis de donner à l'Isaac 5ᵉ une grande richesse iconographique qui avait à cette époque un aspect pionnier.

6. Isaac 5ᵉ, p. 110-111.

et la maison d'édition. Il y a certes les passages obligés que peuvent constituer la statue de Charlemagne ou les Riches Heures du duc de Berry ; mais la quête de l'iconographie ne doit pas seulement consister à reprendre les documents du manuel précédent ! La création du livre impose donc une collaboration avec des techniciens qui sont eux-mêmes des créateurs et qui contribuent à la fonction pédagogique de l'ouvrage.

Ensuite vient l'écriture. Mais la plume est loin d'être libre, tenue par des impératifs concrets de nombres de pages et de nombres de signes dans une page. Comme je l'ai dit il n'est pas question de biaiser avec la maquette. C'est à l'écriture de s'adapter à la place qui lui est impartie. Dans l'Histoire-Géographie 5e, pour rédiger le chapitre relatif à la féodalité je savais que mon texte ne devait pas dépasser une quarantaine de lignes de 37 signes chacune... Tout débordement ne peut qu'aboutir à une coupure et par conséquent à un texte tronqué dans ce qu'il a voulu contenir. L'écriture se doit donc d'aller à l'essentiel en fonction de l'espace imparti. Le choix n'est pas facile et il convient de ne retenir souvent que ce qui est indispensable à la connaissance. Le danger consiste à devenir dense et aride à force de contracter l'écriture en ne voulant rien négliger de l'essentiel. Cette quête du mot juste et du style ramassé contribuent cependant à clarifier l'exposé. Mais elle doit se concilier absolument avec l'emploi d'un vocabulaire fluide et simple. Tout mot difficile nécessite une définition immédiate. Quant aux mots nouveaux et difficiles, leur définition gagne à être reprise dans un glossaire. L'équilibre est donc difficile à tenir et là le choix primitif de la maquette est essentiel. Un texte trop court risque de devenir incompréhensible, un texte trop disert inutile.

La présence des documents figurés et des documents écrits sont la prolongation de ce que le texte a pu suggérer. Ils doivent permettre de passer du concret à l'abstrait, de la description à l'interprétation. En ce qui concerne les documents écrits médiévaux il s'avère inutile de les livrer en vieux français. Pourquoi pas en latin ? Les puristes y trouvent sans doute à redire mais la compréhension des élèves y gagne certainement. Quant au choix, il n'est pas nécessaire de le limiter aux documents dits « historiques », diplomes, chartes, comptes... Le recours à des documents littéraires extraits de la Chanson de Roland ou autre poème, roman de chevalerie ou chronique permet de montrer que l'histoire se doit aussi d'expliquer les légendes et les mythes. Le projet se révèle peut-être ambitieux. A l'inverse, celui qui consiste à supprimer bien des aspects historiques sous prétexte de « s'adapter » au niveau des élèves ne me paraît pas très sain ; il est dangereux à long terme. L'ensemble de l'époque médiévale ne gagnerait-elle pas, dans ces conditions, à disparaître des programmes ? Cette période est difficile à enseigner et à mettre à la portée des enfants. On parle de leur goût pour le merveilleux et de leur attrait pour le château ou la chevalerie. Cette disposition d'esprit rend peut-être l'écoute plus facile mais elle véhicule aussi nombre de fantasmes et d'idées

stéréotypées. Il convient donc de donner des notions aussi claires et aussi justes que possibles des relations seigneuriales, de la royauté, de l'élan religieux. Certes ce qui peut être écrit peut sembler faux au spécialiste. Mais peut-être seul un spécialiste peut-il se permettre d'aller jusqu'à la simplification juste, du moins en ce qui concerne l'histoire médiévale où les problèmes de vocabulaires sont particulièrement ardus. Du choix d'un mot inexact peut dépendre une interprétation fausse. Il serait par exemple beaucoup plus facile d'éviter l'équivoque que recouvre le mot « seigneur » en employant le terme « suzerain » pour désigner le rapport féodo-vassalique et conserver le terme « seigneur » pour désigner le pouvoir foncier et banal. Personnellement je me suis toujours attachée à éviter un anachronisme qui renvoie à une pyramide féodale parfaitement imaginaire pour les XI[e]-XIII[e] siècles. Si « seigneur » est le terme approprié, pourquoi le remplacer par « suzerain » qui fleure le XVI[e] siècle ? Et si le terme est difficile, il suffit de l'expliquer. Il en est de même de la noblesse trop souvent confondue pour la commodité avec l'aristocratie et encore du servage qui continue « d'attacher » le paysan à la glèbe. Le manuel du secondaire n'est pas obligé, sous prétexte de faire simple, de répéter à l'envi les lieux communs. Il est là pour permettre à la science historique de porter les fruits de sa recherche au plus grand nombre. La clarté ne s'obtient pas nécessairement aux dépens de la vérité historique. En revanche elle résulte d'une nécessaire rigueur qui conduit à choisir les mots justes, les mots simples ou, comme je l'ai dit, à accompagner d'explications immédiates les notions difficiles. Ces trois règles étaient le leit-motiv de la collection Isaac. Une notion complexe qui ne pouvait pas trouver d'expression simple était obligatoirement suivie de « c'est à dire ». Par exemple, au chapitre des Carolingiens « se recommander » implique « c'est-à-dire de se mettre sous la protection des puissants » (7). L'usage des glossaires indispensables à la fin de l'ouvrage, ne devait pas permettre d'escamoter les difficultés que l'élève était susceptible de rencontrer au cours du chapitre. Ainsi les notions étaient-elles considérées comme acquises au fil du déroulement des leçons et le glossaire venait comme un élément de référence.

Ces contraintes dues à une exigence certaine au plan pédagogique ne sont pas réservées aux manuels scolaires. Les livres de vulgarisation que j'ai pu rédiger répondent aux mêmes préoccupations. Il s'agit pour l'essentiel de la Collection Hachette-Juniors (8). Il est vrai que la maquette y impose aussi ses contraintes. Et je dirais presque : tant mieux ! L'ensemble

7. *Ibid.*, p. 70.

8. Cette collection éditée par les Classiques Hachette que dirige pour le parascolaire M. Maurin, comporte essentiellement des biographies en 30 pages. J'ai choisi de réaliser Jeanne d'Arc, Louis XI, Du Guesclin, Les Croisades ainsi qu'une Histoire de France en 3 vol. Ces textes s'adressent à un public 8-12 ans.

est obligé de se tenir. Mais ce n'est pas la seule raison. Le même souci de définir les mots, de faire clair et simple, de ne retenir que l'essentiel des faits et des dates s'y retrouve. Il est probable que le désir d'écrire de l'histoire et non pas seulement une histoire a été déterminant dans le choix de la collection, comme dans celui des biographies retenues. La liaison qui existe entre le texte et le dessin reste cependant le point le plus délicat. Habitué à manier les documents « authentiques » et à les expliquer, l'historien a du mal à accepter une illustration imaginée et dessinée. Les scènes de la vie quotidienne posent d'énormes problèmes de détails dont il faut vérifier la véracité. Et, si pour les XIVe et XVe siècles l'iconographie permet des comparaisons, qu'en est-il pour les siècles antérieurs du détail des costumes, de l'intérieur des demeures, de l'apparence des animaux, etc. ? Il faut bien se résoudre à devoir faire faux dans le détail, ce détail qui, justement, n'échappe pas à l'œil vigilant des enfants de 8-12 ans. Comment rendre aussi des scènes sur lesquelles les chroniqueurs médiévaux sont restés très succincts ? Il en est ainsi de la mort de Charles le Téméraire, que Molinet décrit gisant « nu face contre terre, la peau collée au sol par le gel, la tête fendue d'un coup de hallebarde, les cuisses traversées de coups de pique ». Il fallait toute la technique du dessinateur T. Coelho pour avoir imaginé au premier plan un corps nu à demi enfoui tandis que rôdent les corbeaux, le tout sur fond de forêt enneigée et d'hommes d'armes venus de l'horizon. Le lyrisme s'étale sans excès dramatique, parfaitement adapté à la tension du texte et à celle d'une fin un peu mystérieuse, qui ressemble étrangement à un suicide politique (9). Ce n'est là qu'un exemple des difficultés rencontrées. On les retrouve dans le choix du style et du ton. Ces livres racontent aussi une histoire qui doit plaire. Le concret y a sa part, que ce soit sous la forme du détail matériel, de l'anecdote ou de la chanson du temps. Le dosage n'y a pas de règle autre que celles qui tentent de concilier l'impossible : le beau et le vrai.

De telles considérations peuvent paraître à la fois intuitives et ambitieuses. Il est indispensable qu'elles le soient. Personnellement j'ai autant appris mon métier d'enseignante en histoire médiévale en répondant aux exigences de l'édition qu'en enseignant à l'Université. C'est dire que je ne considère pas l'écriture des manuels comme un sous-produit de l'enseignement. D'aucuns diront qu'il s'agit là d'un leurre ou d'un rêve passéiste et que les générations ont changé... A ces détracteurs je répondrai deux choses. La première concerne les enseignants. Ils disposent d'un « bloc » pédagogique qui accompagne le manuel scolaire, en particulier le livre du maître. Cet ouvrage demande aux auteurs autant de soins que le manuel destiné à l'élève. Son objet est d'insister sur des points délicats ou récents de l'historiographie. Il est seulement dommage qu'il soit peu utilisé. La seconde réponse concerne les élèves. L'histoire du Moyen Age

9. Louis XI, p. 27.

est difficile mais je reste persuadée que les élèves auxquels elle s'adresse ont une faculté de réflexion et d'émerveillement qui n'a pas faibli. Encore faut-il avoir envie de la stimuler. Si les manuels peuvent servir à la respecter et à l'entretenir, le temps qui leur a été consacré n'a pas été perdu et je m'en réjouis.

Carla FROVA

EST-IL PERMIS D'ENTRER DANS LE LABORATOIRE DE L'HISTORIEN ?

Les manuels, dépositaires privilégiés du savoir confié à l'école, instruments et marques de continuité plutôt que d'innovation, ont toujours été, dans l'histoire de la culture, objets de polémique. Celle-ci se nourrit de la tendance naturellement antiscolaire inhérente à toute proposition culturelle qui se veut révolutionnaire, ou seulement globalement réformatrice. Livres corrompus et corrupteurs, tels apparaissaient les livres d'école en usage dans l'enseignement traditionnel aux yeux des humanistes du XVe siècle ; livres dont le refus manifeste le choix d'une éducation attentive aux exigences les plus profondes de la croissance humaine.

Ainsi, le débat sur l'utilité du manuel comme instrument pédagogique qui, dans l'école italienne, a marqué les années 1960-1970 – aboutissant souvent à une proposition de refus total – se plaçait dans un contexte de grande tension idéologique, de révision des contenus de nombreuses matières d'enseignement et suivait de près l'unique réforme institutionnelle significative de l'après-guerre en Italie : l'instauration en 1961 de la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans. Il était toutefois déjà évident qu'un manuel d'histoire ne doit pas être jugé uniquement sur son aptitude à réaliser l'intention éducative confiée à la discipline, mais aussi comme produit historiographique ; c'est-à-dire sur l'efficacité et la fidélité avec lesquelles il remplit sa fonction de médiation envers la production scientifique.

Dans cette perspective, je présente ici une proposition d'analyse des contenus et des méthodes historiographiques des manuels que nous avons mise au point au cours d'une recherche organisée en 1986-87 par le « Laboratorio per la didattica della storia » de l'Université « La Sapienza » de Rome sur les manuels d'histoire en usage dans l'enseignement secondaire italien. Je ne reviendrai pas sur les aspects plus généraux du débat que je viens d'évoquer et me limiterai à signaler ceux qui peuvent servir à une analyse « du côté de l'historien ».

1. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que, entre les différentes manières d'approcher le passé expérimentées par les sociétés humaines, l'institution scolaire n'a retenu que celle que nous nommons l'Histoire.

Les autres (mémoires, mythes, etc.) appartiendraient, selon l'école, à un temps sans culture écrite, ou de toute façon plus archaïque. Elles ne sont donc prises en compte que fondues dans les contenus d'autres disciplines (littérature par exemple). D'autre part, dans des expériences pédagogiques encore assez isolées, elles sont mises en valeur comme éléments de comparaison ou d'introduction à l'étude de l'histoire. Pourtant, même dans l'expérience commune de notre société, ces différents types d'approche du passé coexistent avec la perspective historique, créant ainsi avec la discipline à laquelle est institutionnellement attribuée la mission de décrire et d'analyser le passé, des interférences significatives : celles par exemples révélées à travers l'image que les non-spécialistes se font du Moyen Age.

2. Dans ce contexte, on observe une simplification, voire même un appauvrissement, dû aux mécanismes qui règlent actuellement la production et l'usage des manuels scolaires. Excepté quelques îlots heureux d'expérimentation pédagogique, le manuel n'est pas un instrument parmi d'autres, fût-il le plus important, il est l'unique et incontestable point de référence : **il est l'Histoire.**

Le manuel demeure, en outre, le seul élément de liaison avec l'activité historiographique en cours, avec l'histoire des historiens, en l'absence de tout autre lieu de rapprochement entre producteurs d'histoire et consommateurs (élèves, mais souvent aussi enseignants). Qu'on pense à la distance qui sépare les historiens universitaires des classes de l'enseignement secondaire ou encore à la faible circulation dans l'école des livres d'histoire autres que justement le manuel. A ce propos on peut citer un cas particulier mais révélateur : la faible diffusion dans les écoles secondaires de toutes les collections de lecture complémentaire à thème monographique produites par l'édition scolaire à partir des années 70.

3. Il reste enfin à dire que dans les dernières années s'est développé un débat théorique sur ces thèmes, qui a influencé la production des manuels dans une phase assez remarquable d'élargissement et de renouvellement. La réflexion a trouvé sa place aussi bien à l'école que dans l'université ; mais la communication entre les deux institutions demeure très faible. L'école, à nouveau, s'interroge sur le pourquoi de l'histoire, sur sa signification éducative. Les doutes semblent s'estomper et l'intérêt pour la discipline renaît sur la base de motivations essentiellement intellectuelles qui ont tendance à privilégier les opérations historiographiques au détriment du contenu. Une confirmation de ce changement peut se constater dans la perte d'intérêt pour l'histoire contemporaine dont témoignent certains secteurs progressistes de l'école italienne – ceux-là même qui, il n'y a pas si longtemps, en avaient fait un manifeste au service des idées les plus novatrices. C'est à l'enseignant – et au manuel – que

devrait être réservée la tâche d'ouvrir la porte du laboratoire de l'historien, permettant ainsi à l'élève de parcourir, ne serait-ce qu'en spectateur, les différentes phases de la construction historiographique. Cette motivation à étudier l'histoire est sans doute plus juste mais elle est aussi plus difficile à réaliser que les motivations traditionnelles, qui, depuis la naissance de l'histoire comme discipline scolaire au début des temps modernes, l'ont construite comme support d'un enseignement moral ; « storia patria », expression de la conscience nationale ; appropriation critique du passé en fonction d'un engagement politique. Justifications traditionnelles qu'il est bon de mettre en question mais à propos desquelles il ne faut pas oublier que, investissant l'histoire d'une extraordinaire force d'intervention, elles restent toujours capables de s'imposer malgré les critiques, ou de conserver une existence souterraine à côté de perspectives plus neuves et apparemment victorieuses.

L'école a donc centré le débat sur l'usage de l'histoire, thème qui conditionne évidemment la production des manuels destinés à l'enseignement. Plus proche des problèmes spécifiques du manuel est la discussion qui s'est ouverte, principalement dans les milieux universitaires, sur la valeur d'une histoire générale, sur la possibilité d'une histoire totale et universelle, conjointe ou opposée aux perspectives « micro-historiques ». Discussion qui s'est déroulée parallèlement à celle sur « le sens commun historiographique » et qui, certainement, était motivée par la rupture des cadres traditionnels de références de la discipline, rupture créée par le succès des méthodes et du contenu de la nouvelle histoire.

4. Dans cette phase, l'édition scolaire impose sa présence au moyen d'interventions quantitativement et qualitativement significatives. Une abondante production tend à suivre de près les innovations scientifiques et pédagogiques. En particulier, afin de répondre à l'extrême diversification des besoins et des niveaux de notre enseignement, les éditeurs cherchent à diversifier leurs produits selon les types d'écoles et les niveaux culturels présumés des utilisateurs. Cela tient aussi à deux particularités de l'enseignement italien : l'absence d'un curriculum unifié dans l'enseignement secondaire supérieur (correspondant au cursus français 3e-terminale), la nécessité pour un élève de parcourir plusieurs fois (jusqu'à trois) dans son itinéraire scolaire le cours complet de l'histoire (de la préhistoire à l'époque contemporaine).

Je n'évoquerai que brièvement une autre considération qui mériterait des recherches plus approfondies. Au cours des cinquante dernières années, les auteurs de manuels ont changé de visage. Ceci est la conséquence des profondes transformations qu'ont connues les voies d'accès aux professions de l'enseignement et de la recherche : transformations dans les faits par rigidification progressive et diversification des parcours, puis stabilisation de ces transformations au moyen d'interventions normatives. Les deux

voies, celle de l'enseignement secondaire d'une part, celle de l'enseignement universitaire et de la recherche d'autre part, apparaissent aujourd'hui dès le départ sans point de contact puisque la réglementation ne prévoit aucune expérience à l'école pour celui qui se destine à la recherche scientifique dans le cadre de l'université.

La production des manuels d'histoire a toutefois subi, pour ce qui est de ses auteurs, une nette évolution dans le temps, même si les œuvres les plus anciennes continuent à être utilisées parallèlement aux plus récentes.

Les premiers manuels de l'après-guerre étaient en général l'œuvre de chercheurs qui possédaient une expérience de l'enseignement secondaire et qui, tout en travaillant à l'intérieur de leur domaine propre de recherche, plus ou moins vaste, se lançaient dans la reconstitution de toute la période historique qui constituait le programme d'un cycle scolaire complet. Par exemple, pour les lycées, les instituts techniques et les « scuole magistrali » (écoles d'instituteurs) : de la fin du monde antique à nos jours. Par la suite, dans les programmes des lycées le besoin s'est fait sentir d'une plus grande spécialisation. Durant cette période, les manuels furent écrits par plusieurs auteurs : en général, un pour chaque grande époque envisagée correspondant à chacune des trois années de lycée, Moyen Age, époque moderne, époque contemporaine. Ces auteurs étaient pour la plupart historiens professionnels et universitaires. Cette solution l'emporte encore actuellement mais elle n'exclut pas une troisième solution qui serait de collaboration entre historiens et pédagogues. Cette tierce solution revient à l'auteur unique, professeur de l'enseignement secondaire, qui met à profit son expérience et son travail de réflexion théorique dans le domaine de la pédagogie tandis qu'il utilise les compétences plus spécifiquement historiographiques d'un ou de plusieurs historiens « professionnels ».

*
* *

Le matériel sur lequel s'est exercée notre recherche est donc extrêmement varié ; il reflète la diversité, par intérêts et par niveaux, de l'enseignement de l'histoire dans les écoles italiennes et aussi, dans une certaine mesure, la variété caractéristique de la production historiographique en Italie. Au cours de notre enquête, nous avons formulé une série de demandes articulées dans un questionnaire (reproduit en annexe) appliqué à une quinzaine de manuels parmi les plus utilisés dans l'enseignement secondaire. Voici la synthèse des résultats obtenus en ce qui concerne le contenu des manuels.

1. Les textes peuvent être groupés en deux catégories de base qui correspondent à deux choix différents opérés par les auteurs dans les perspectives d'utilisation de l'ouvrage : unique élément bibliographique ou texte de référence. Dans le premier cas, le manuel doit à lui seul fournir

un matériel de travail varié : il est conçu pour être parcouru en différentes directions et suivant des itinéraires autonomes d'apprentissage. Dans le second cas, le manuel rapporte les faits essentiels suivant un développement narratif en proposant des interprétations ; il sera obligatoirement complété par d'autres lectures et par des recherches extérieures.

Ces deux choix, qui se présentent rarement à l'état pur, sont de nature essentiellement pédagogique mais affectent directement le manuel en tant que produit historiographique. Dans le second cas, par exemple, le livre devra nécessairement refléter des opinions admises qui jouissent de l'estime générale du monde scientifique ; pour les opinions plus controversées, l'ouvrage pourra tout au plus renvoyer à une bibliographie. Ce type de manuel est le plus exposé aux risques d'un traitement conventionnel et arbitraire. Les manuels de la première catégorie, même si on peut leur reprocher de tracer des voies d'approfondissement qui devraient rester libres, peuvent, en revanche, accueillir un matériel plus varié ainsi que des hypothèses encore en cours de vérification.

2. Les livres d'histoire actuellement en usage étendent considérablement le champ traditionnel de l'intérêt historiographique, aussi bien dans l'espace – en passant d'une histoire nationale à une histoire virtuellement mondiale – que par la diversification des thèmes, en accueillant de nouveaux sujets d'intérêt.

Cet élargissement des perspectives ne va pas sans poser des problèmes. D'abord il est difficile d'introduire de nouveaux thèmes dans un discours historiographique sans en motiver le choix. Si on décide, par exemple, de prendre l'Orient médiéval pour objet d'étude autonome, et non plus uniquement comme théâtre des voyages de Marco Polo, il est nécessaire de justifier l'intérêt que présente un tel objet au-delà de ses interférences avec les événements italiens ; on pourra relever l'intérêt de découvrir une réalité « différente » ou, au contraire, mettre l'accent sur une possible comparaison avec des réalités plus familières ; sinon il ne reste que le goût pour l'étrange, l'exotique, et les éléments servant à l'interprétation historique sont toujours les mêmes. Dans ce cas l'introduction des civilisations et des mondes lointains n'entraîne pas ce « décentrage » que la littérature pédagogique considère comme un des effets les plus significatifs de l'enseignement de l'histoire. Le risque demeure, toutefois, des généralisations arbitraires dès qu'on applique à des contextes plus larges des analyses et des interprétations valables pour un lieu spécifique ou pour une époque historique donnée. Dans certains manuels d'histoire médiévale le chapitre sur la féodalité en est un exemple typique. Car on tend à y généraliser le cas français ; ou bien le chapitre sur la civilisation mercantile où, sans le dire, on ne parle que des villes toscanes du XIII[e] siècle. Dans des cas semblables, l'élargissement des perspectives n'est qu'apparent. Enfin, tandis que les horizons historiques s'élargissent, il n'est pas toujours

aisé de trouver une méthode adéquate pour les développer. Il n'est évidemment pas possible de traiter de nouveaux thèmes en utilisant des méthodes conçues en fonction d'intérêts et de projets différents. En matière de périodisation par exemple, on sait bien qu'on a, en principe, la possibilité de reconnaître des phénomènes de courte, moyenne et longue durée ; pourtant, en pratique, il n'est pas si simple d'appliquer ces différents schémas à un discours qui tend à s'articuler suivant une chronologie déjà définie pour répondre aux exigences narratives d'une histoire politico-institutionnelle. L'histoire des mentalités, de la civilisation matérielle et aussi, sur de longs parcours, celle de la science et des techniques ne trouvent pas leur temps propre ou le trouvent uniquement lorsque leur évolution coïncide avec les événements déjà présents dans le discours historiographique.

3. Tous les manuels modernes se donnent pour objet d'éveiller l'esprit critique du lecteur. Ceci répond à la volonté de présenter l'activité historiographique comme témoignage d'un itinéraire intellectuel, comme activité ayant pour objet de structurer en savoir le rapport des hommes avec leur propre passé. On considère culturellement profitable de mettre à nu devant l'élève les mécanismes de la construction historiographique, même si, dans un premier temps, il se trouve incapable de produire par lui-même des mécanismes analogues (les expériences pédagogiques dans ce sens sont à présent presque partout abandonnées). Dans les manuels du premier type défini ci-dessus, le souci de la création historiographique est plus évident, mais il n'est pas incompatible avec un développement plus narratif du texte. Il se manifeste par la présentation ou la citation de sources écrites ou non et par l'exposé de différentes interprétations historiographiques. Ce matériel peut être introduit de différentes manières et, suivant les cas, son aptitude à développer l'esprit critique chez le lecteur sera très faible ou au contraire très élévé.

Le matériel présenté sous forme rhétorique paraît peu utilisable : l'auteur, dans ce cas, se sert des paroles des autres – celles des sources originales ou de l'historien moderne – pour exprimer ce que lui-même ne dirait pas autrement. En revanche, on peut justifier la méthode que nous dirions « positiviste », même si elle se prête à des méprises et de toutes façons ne permet pas d'exploiter toute la richesse des sources. Celles-ci deviennent ici un répertoire de notations et d'informations sur la période considérée, indépendamment des médiations plus ou moins intentionnellement mises en jeu. Ce procédé est pratiquement la règle pour les sources iconographiques et sert fréquemment pour les sources documentaires. Évidemment, il ne peut y avoir de vraie perspective critique qu'avec une analyse de la nature, des intentions et des modalités de production et de transmission du matériel présenté.

On peut aussi évaluer l'ambition du manuel d'être une porte ouverte sur le laboratoire de l'historien en analysant les mécanismes d'interprétation. Pour réaliser cette ambition, l'auteur ne peut se dérober à ses

responsabilités ; il doit exposer ses présupposés méthodologiques et énoncer les modèles d'analyse qu'il applique ; il doit rendre compte de la complexité des phénomènes et les expliquer s'il y a lieu par des causes multiples. Il doit présenter les différentes interprétations historiographiques et signaler les points encore en discussion.

Le problème qui se pose alors est celui de la médiation pédagogique. Mais il nous semble évident que ce type de choix n'admet pas de dérogations de principe, même si toute la trame des opérations historiographiques ne peut être exposée que dans les temps essentiels et opportuns. Quelques manuels bien réussis en tant que livres d'histoire prouvent que l'entreprise est possible.

La renonciation de fait à la perspective que nous avons appelée critique est justifiée, plus ou moins explicitement, de plusieurs façons. On invoque dans certains cas l'incapacité psychologique des jeunes élèves à suivre des opérations historiographiques complexes. Si toutefois on considère que le sens de l'étude de l'histoire ne se limite pas simplement à la mémorisation des événements ou à l'acceptation passive de vérités reçues, il faudra pour le moment renoncer à l'histoire en tant que telle. On pourra, comme on a déjà essayé de le faire dans certains cas à l'école primaire, tenter de mettre au point d'autres instruments de savoir ou, éventuellement, proposer d'autres approches du passé, par les mythes ou les souvenirs. Le débat sur les prémisses est en tout cas ouvert et fait appel au concours des chercheurs en psychologie de l'adolescent.

Plus étonnante est la facilité avec laquelle on renonce parfois à un engagement historiographique plus sérieux dès qu'on s'adresse à des élèves de niveaux socio-culturels considérés comme inférieurs. Les manuels qui proposent des versions adaptées aux différents types d'écoles montrent un appauvrissement progressif du contenu critique au fur et à mesure qu'on passe du lycée aux instituts techniques et enfin aux instituts professionnels. On abandonne des modèles d'interprétation complexes en faveur de schémas simplifiés ; les références aux sources et à l'historiographie sont moins intégrées dans le discours ou disparaissent totalement. Si l'on a déjà du mal à reconnaître à celui qui est « manuellement » engagé dans les activités de production le droit de se livrer à une analyse critique de sa propre expérience quotidienne, on l'autorise moins encore à pénétrer dans le laboratoire bien gardé de celui qui se présente comme le « savant du passé » ; à ce dernier il ne devrait demander que des dates, des informations et des schémas d'interprétation indiscutables.

Une fois de plus l'analyse d'un secteur particulier fait ressortir les points cruciaux de la politique scolaire italienne. Ce moment historique fait espérer que s'anime et s'enrichisse le débat sur la réforme de l'enseignement au lycée, sur le sens et sur les modalités de l'instruction de base, sur le lien organique entre l'école et l'université, celle-ci comprise à la fois comme lieu de recherche et de formation des enseignants. Traduction de la Rédaction

Annexe

Questionnaire pour l'enquête sur le manuel d'histoire comme produit historiographique. L'enquête a été réalisée par le « Laboratorio per la didattica della storia » de l'Université « La Sapienza » de Rome en 1986/7. Le questionnaire a été mis au point par un groupe de chercheurs de l'université, en histoire et en sciences de l'éducation, et de professeurs de l'enseignement secondaire. Il a été appliqué à quinze manuels par ceux qui l'avaient conçu et par beaucoup d'autres collègues dans le cadre d'un cours d'« aggiornamento » pour les professeurs d'histoire.

1. Strumenti e metodologia disciplinare

1.1. Periodizzazioni
1.1.1. Se ne sottolinea o non il carattere arbitrario?
1.1.2. Sono compresenti diversi schemi di periodizzazione?
1.1.3. A quali contenuti storiografici sono legate le scelte di periodizzazione?

1.2. Dimensione spaziale
1.2.1. La prospettiva è eurocentrica o mondiale?
1.2.2. Aree geografiche di riferimento
enunciate
praticate di fatto (per esempio attraverso l'universalizzazione di un'analisi riferita ad un'area spaziale circoscritta, come per il feudalesimo il caso francese)

1.3. Elementi di riflessione storiografica
1.3.1. Funzione, nel testo, di fonti (scritte e iconografiche) e storiografia :
- come espediente espositivo
- come strumento critico

1.3.2. In che misura la « storia » è presentata, esplicitamente o implicitamente, come prodotto di un lavoro storiografico (ad esempio con l'introduzione di elementi di critica delle fonti)?
1.3.3. Quali momenti sono segnalati come questioni storiografiche ancora in discussione?

2. I nessi di causa

2.1. Schemi di interpretazione temporale
(idea di progresso, varii medioevi e varie rinascite, metafore linguistiche con valore interpretativo : crisi, decadenza, morte, nascita, rinascita, sviluppo, apogeo, transizione)

2.2. Come sono introdotte le spiegazioni
in modo implicito
in modo esplicito
2.3. Tendenza alla spiegazione attraverso un'unica causa / una pluralità di cause
2.4. La spiegazione dei « grandi temi »
2.4.1. Quale modello/modelli è impiegato? (ideologico, storiografico)
2.4.2. Funzionamento dei modelli (ad es. monospiegazione, per lo più strutturale, con sovrapposte infinite cause congiunturali per compensare la debolezza della prima; oppure sinergismo di fattori)

2.5. Le spiegazioni correnti
2.5.1. Elementi che entrano in gioco nella spiegazione (ideologismi, categorie del buon senso, etnocentrismo, anacronismi, psicologismi)
2.5.2. Funzione dei personaggi

3. Contenuti

3.1. Valutazione complessiva
(Segnalare con una numerazione progressiva gli elementi prevalenti)
3.1.1. Storia politico-diplomatica
3.1.2. Storia economica
3.1.3. Storia sociale
3.1.4. Storia della cultura intellettuale
3.1.5. Storia delle scienze e della tecnica
3.1.6. Storia della popolazione
3.1.7. Storia delle istituzioni
3.1.8. Storia della cultura materiale (Costumi, alimentazione, abbigliamento, spazio domestico)

3.2. Eventuali differenze di distribuzione delle tematiche frà testo e altre parti (Letture, note, apparati iconografici, schede)

3.3. Eventuale assenza di temi storiograficamente essenziali

Nicole DEFOUG

UN BANQUET MÉDIÉVAL AU COLLÈGE

Cette expérience gastronomique a pu être réalisée, au Collège Robespierre de Goussainville, grâce à des circonstances favorables. Ce sont d'abord des universitaires et des chercheurs (O. Redon ; F. Saban ; S. Servanti) qui, travaillant notamment sur les livres de cuisine médiévale, sont intéressés par ce type d'expérience auprès des enfants et acceptent de participer. En outre, les conditions matérielles s'y prêtent : une section « employé technique de collectivité » existe à la Section d'Éducation spécialisée (SES) rattachée au collège ; le professeur et les élèves acceptent de mettre leur savoir-faire à la disposition d'une classe de 5e. La complémentarité des élèves de 3e SES et de 5e peut se développer autour d'un projet commun.

Un travail interdisciplinaire est aussi possible dans le cadre d'un projet d'action éducative : les professeurs d'anglais, de lettres, d'éducation manuelle et technique, de musique, d'histoire et géographie en liaison avec leur programme, voient là une approche différente pour lutter contre l'échec scolaire (13 élèves sur 24 ont au moins un an de retard), un moyen pour certains enfants de s'épanouir hors du cadre traditionnel des cours, de faire l'apprentissage du travail autonome, de s'initier à la recherche, de développer le goût de l'histoire.

Ce banquet médiéval s'est déroulé au cours d'une journée en fin de premier trimestre, après avoir été préparé depuis les vacances de la Toussaint dans les matières citées. De plus, les élèves de 5e collège ont, chaque semaine, une heure commune en histoire avec les élèves de 3e SES, grâce à un horaire aligné. Enthousiasmés par la présentation du projet par l'équipe pédagogique, les enfants des deux classes travaillent en groupes sur les thèmes suivant : les objets de la table ; les objets de la cuisine ; l'alimentation quotidienne ; les banquets ; les recettes culinaires ; l'origine des produits alimentaires ; les métiers de l'alimentation.

Des recherches littéraires et musicologiques se poursuivent parallèlement, ces deux domaines étant étroitement associés aux repas médiévaux. Une visite au musée de Cluny permet de mieux appréhender les temps médiévaux. L'aboutissement de ces travaux est donc la confection, au sens large, d'un repas, ainsi qu'une petite exposition montrant les résultats de ces recherches.

Pour ce banquet, les recettes sont choisies dans *le Viandier de Taillevent, le Menagier de Paris,* Platine sur les conseils des chercheurs. Le menu est ainsi élaboré :

• entrées de table :
- fruits de saison
- salades variées

• premier mets :
- zazzarelli

• second mets :
- sardamone
- poule bouillie accompagnée de sauce cameline et aillée blanche

• tiers mets :
- volailles rôties aspergées de jus d'orange

• quart mets :
- delle foglie minute

• issue de table :
- tailliz

• boute-hors :
- fruits secs
- épices.

Le jour du banquet, sous la direction bienveillante des chercheurs, dans la cuisine de la SES, les groupes d'élèves confectionnent chacun un plat des différents services. La table est dressée dans le hall de la SES. Les convives portent hennins et coiffes comme il est précisé dans l'invitation (préparation des coiffures en EMT). Le repas se déroule dans une atmosphère médiévale recréée grâce à des divertissements offerts pendant les entremets :
– chants de Guillaume de Machaut avec production musicale des élèves : flûtes, triangle, tambourin (cours de musique).
– poème anglais de Chaucer tiré des Contes de Canterbury : « Chantecleer » récité en Moyen Anglais avec l'accent du XIVe siècle (cours d'anglais).
– farces : mise en scène de la Farce du Cuvier (cours de français).

Comment évaluer une telle expérience ? Le traditionnel clivage entre la SES et le collège a pu être dépassé de manière très positive. Malgré les obstacles de départ, il semble qu'il y ait eu un réel échange entre les deux classes, avec estime mutuelle et reconnaissance des compétences de chacun.

Une collaboration réussie entre enseignants d'université et du secondaire a permis un enrichissement de la pédagogie par des réalisations nouvelles

qui auraient été impossibles dans le contexte habituel (exemple apprentissage d'un texte en moyen Anglais, à l'occasion duquel une réflexion sur la langue a été possible).

Surtout, à travers cette approche concrète d'un thème médiéval, les élèves ont manifesté un intérêt croissant pour cette période. L'acquisition de connaissances a été très active pendant la préparation, et le jour même du banquet, les élèves se sont montrés épanouis malgré des situations inattendues pour eux. Certains, au départ rebutés par des tâches ménagères (souvent des garçons d'origine étrangère) ont manié le balai avec dextérité et ont participé sans rechigner aux nettoyages.

Des relations plus détendues entre élèves-professeurs, élèves entre eux se sont instaurées à la suites de ce vécu commun. Cette expérience permit de dépasser une période conflictuelle et ce fut l'occasion de préparer le deuxième trimestre sur de nouvelles bases.

Ce fut donc là l'occasion d'une expérience pédagogique alliant une dimension culturelle, non négligeable, à une convivialité que l'on a peu l'occasion de vivre en classe.

Mariella BACCHESCHI
Cinzia BRAVI
Francesco MARINI

SEUL UN PETIT VILLAGE D'IRRÉDUCTIBLES...

Pendant l'année scolaire 1985-86, deux bandes dessinées historiques ont été réalisées, l'une par l'école primaire, l'autre par la *scuola media* (C.E.S.) d'Abbadia San Salvatore. Cette initiative s'insérait dans le programme général de commémoration du 950e anniversaire de la consécration de l'église abbatiale de San Salvatore sur le Mont Amiata (1). Les moines, la Mairie et le Comité populaire des amis de l'Abbaye avaient lancé à cette occasion diverses manifestations qui ont contribué à réveiller la curiosité des enfants et les ont portés à s'intéresser aux origines de leur communauté.

Dans le cas particulier d'Abbadia, cette interrogation sur les racines renvoie sans doute, plus ou moins explicitement, à la crise vécue par la ville depuis une dizaine d'années. En effet pendant cent ans Abbadia San Salvatore avait vécu de ses mines de mercure autour desquelles s'étaient structurés les groupes sociaux, les idées politiques, les rythmes de vie. La fermeture de la mine en 1976 a cassé son économie et fait éclater ses groupes sociaux, faisant ainsi perdre à la communauté locale sa propre identité.

L'enquête sur le passé ancien d'Abbadia ne pouvait donc se réduire à une recherche érudite, ni se contenter de répondre à un simple besoin d'évasion dans un Moyen Age aux contours aussi fascinants qu'incertains ; elle devait plutôt se lancer à la recherche d'une identité perdue, fondée sur le sentiment d'appartenance à une communauté historiquement définissable. Et c'est dans cet esprit que les enfants ont interrogé les formes locales du Moyen Age : ils ont donc cherché à saisir les personnages et les situations dans leurs dimensions historiques, mais aussi humaines et quotidiennes, comme éléments d'un monde à reconstruire. Ainsi la phase de collecte des informations ne s'est pas limitée aux personnages et aux événements ; elle a cherché à reconstituer, dans une perspective synchroni-

1. Le Mont Amiata est un cône volcanique situé au sud de la Toscane, qui culmine à 1738 mètres. La petite ville d'Abbadia est située sur le flanc est de la montagne à une altitude moyenne de 830 mètres.

que, tous les aspects souvent négligés à l'école qui définissent le milieu et les conditions matérielles de vie.

Les élèves, divisés en groupes de travail, ont identifié et localisé le bourg médiéval dans ses aspects artistiques et architecturaux, et y ont situé les expressions professionnelles et sociales disparues ; certains ont recueilli les légendes, les usages et traditions, et les ont insérés dans un texte théâtral qui a été représenté par les élèves de la *scuola media*.

Ces différentes recherches ont conflué dans une exposition d'arts graphiques qui a constitué un premier moment de confrontation des connaissances acquises et a permis de faire le point sur la rencontre avec le passé. Inventaire, mais aussi occasion de réflexion pédagogique. Il est apparu, en effet, que le besoin primaire de l'enfant était celui de s'approprier l'histoire en la vivant directement, en s'y insérant comme élément actif et en la rendant présente à sa conscience au point qu'elle devienne son propre passé vécu.

La technique de la bande dessinée est apparue aux enseignants aussi bien primaires que secondaires comme l'instrument le plus favorable pour acquérir et intérioriser les connaissances, et pour mettre les enfants en situation de les réélaborer.

Cette méthode, basée sur l'invention d'un récit en mots et en images, satisfait le besoin d'une pédagogie efficace et, grâce à sa dimension narrative, elle permet de présenter les événements humains dans une association entre mémoire collective, micro-histoire locale et horizons « macro-historiques ». L'écriture de la bande dessinée aide les enfants à se libérer du traditionnel manuel ; elle favorise des attitudes responsables avec le refus de solutions et contenus préfabriqués. Le traitement des documents permet de lire une époque à travers les données de l'histoire locale. Le document ou le monument historique évoquent le passé humain tel qu'il fut vécu et comme il a pu être revécu et compris ultérieurement et même actuellement. Il permet de passer de notre propre perception actuelle, à la perception qu'en eurent autrefois les habitants, d'animer matériellement et symboliquement le bourg ancien.

Pendant la phase de reconstitution du cadre historique, nous avons été particulièrement attentifs aux récits des personnes qui vivent encore dans la partie ancienne de la ville et qui, par tradition orale, conservent une mémoire collective riche d'idées et d'images qui frappent la fantaisie des enfants et qui tendent à souligner le caractère exceptionnel des événements passés en les convertissant en légendes.

En même temps, les visites guidées dans le centre historique ont permis aux élèves, par l'observation, la lecture, l'analyse des restes du passé, de reconstruire le milieu qui a vu la naissance et le développement de leur communauté humaine. En comprenant la signification des constructions médiévales sociales, les enfants ont retrouvé leurs racines, ont éprouvé le besoin de reconnaître leur appartenance à un groupe consolidé par la continuité d'une action.

La variété des sources a permis aux élèves de se faire une image assez large de la réalité et de la période historique considérée, et de traiter les connaissances acquises comme des historiens, capables d'opérer des choix, sachant que l'on ne dit pas tout et que l'on donne des événements une interprétation personnelle.

En ce sens, l'histoire comme recherche, classement, information ne suffisait plus, il fallait passer à l'histoire-récit. Inévitablement, le récit devait partir de la légende selon laquelle le Sauveur apparut au roi lombard Rachis qui, à la suite de cela, décida de construire une abbaye sur le lieu du miracle. Il s'agissait d'entretenir la tradition qui enveloppe de mystère la naissance d'un florissant centre de culture et de pouvoir sur une montagne a priori isolée et inhospitalière. Mais à côté de la légende se placent aussitôt les différentes reconstructions historiographiques. Vient ensuite une analyse rapide du rôle de la via Francigena, le passage du roi Charlemagne et la légende de l'herbe miraculeuse qui aurait guéri son armée d'une grave maladie. Sont évoqués les privilèges concédés par les empereurs au monastère. La formation de l'habitat contigü au monastère est étayée sur des documents, de même que sa constitution en commune jusqu'à la décadence et à l'inévitable entrée dans l'orbite siennoise.

Parallèlement au travail proprement historique se posait le problème d'une utilisation correcte des techniques de représentation et de langage. Nous avons lu en classe les bandes dessinées les plus connues des élèves – Donald (Topolino), Astérix – et nous y avons relevé les éléments caractéristiques, c'est-à-dire, les différents types de vignettes, les métaphores, les sons et les onomatopées, les personnages, les bulles, les légendes. La bande dessinée imposait des choix narratifs. Il fallait donc trouver les critères de sélection de l'information, trouver des solutions adaptées à la fois au récit historique et au système de signes propre à la bande dessinée ; par exemple, en ce qui concerne le rythme de la narration, les enfants ont choisi un déroulement de type linéaire suivant la règle traditionnelle de l'unité d'action, de temps et de lieu, cependant ils ont intégré des narrations parallèles pour exprimer des actions simultanées qui se passaient dans des lieux divers et des flash-backs pour évoquer des événements passés.

Pour satisfaire à ces exigences narratives, ils ont dû choisir des espaces et des temps significatifs, articulés en une suite de vignettes, certaines plus grandes et plus synthétiques, mettant en relief une phase de l'action, d'autres analytiques, plus petites, caractérisant des milieux et des personnages spécifiques.

Ainsi des pages voisines confrontent le déclin du pouvoir de l'Abbaye, affaiblie par ses luttes contre les Aldobrandeschi et les Siennois, à la prise de conscience de la commune d'Abbadia San Salvatore, qui s'organise et exprime avec un large succès ses exigences de liberté.

La narration introduit avec bonheur le personnage du conteur qui, formé dans le centre culturel constitué par l'Abbaye, jouait un rôle social

important en racontant aux habitants les événements du passé. C'est le personnage du conteur qui introduit le flash-back évoquant le passage de Charlemagne au monastère et la légende de l'herbe miraculeuse préparée par les moines.

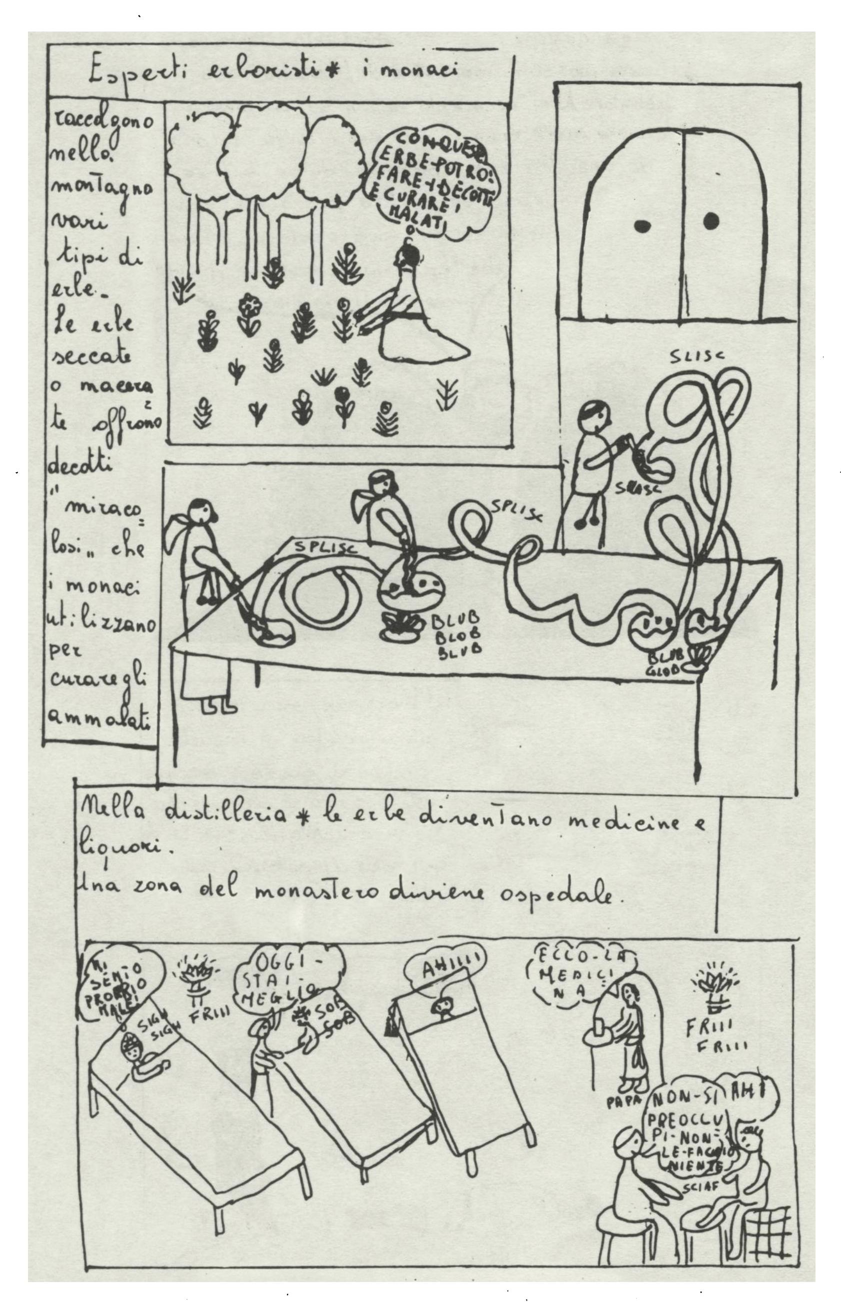
La construction de la vignette qui rend visible une série d'événements organisés suivant des rythmes historiques cohérents et crédibles pose d'autres problèmes, tels que la combinaison et l'interdépendance entre l'image et la parole. En outre, elle exige de caractériser les personnages par le langage, l'habillement, la gestuelle, pour révéler le rôle, le code de comportement, la situation sociale et la réalité psychologique de chacun d'eux. Les personnages, en effet, sont eux-mêmes, mais aussi une typologie humaine ; ils sont à la fois empereurs, abbés, paysans, en chair et en os, et, en même temps, « idée » de l'empereur, de l'abbé et du paysan, ou au moins l'idée que les enfants se sont construite du pouvoir, de la religion, des rapports socio-économiques.

Ainsi les enfants ont tout naturellement recours à des registres linguistiques variés : le peuple parlant en dialecte (le dialecte actuel), l'abbé et le moine s'exprimant dans un italien plus recherché, les empereurs utilisant un langage bureaucratique marqué par l'accent allemand.

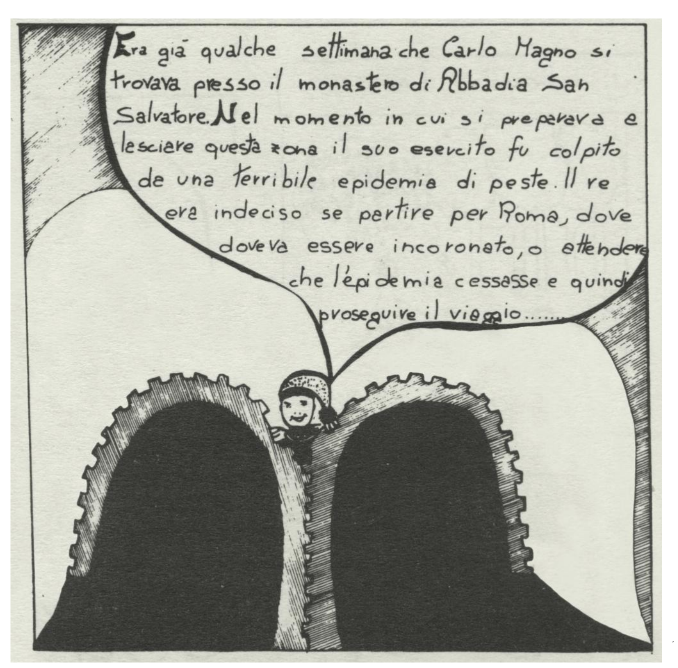
L'effet peut apparaître contestable scientifiquement, mais il gagne une efficacité humoristique. La bande dessinée, dispensée de l'obsession de légitimité scientifique, gagne une capacité communicative ; l'histoire qu'elle présente est active et non contemplative, instrument de diffusion et de connaissance pour ses artisans, les élèves eux-mêmes, pour les enseignants et pour les lecteurs potentiels.

Le Moyen Age devient un contexte idéal pour sonder culturellement une communauté sociale gravement blessée dans son histoire récente. Il fonctionne comme espace ouvert : élément d'une grande fresque de recherche historique, référence pour le présent, terrain ambigü d'apprentissage et d'évasion.

Traduction Lada Hordynsky-Caillat
Odile Redon



Légende de l' "erba carolina" que, suivant les traditions locales, les moines utilisèrent pour soigner l'armée de Charlemagne.
Doc. 1 : BD réalisée par les enfants de l'école primaire d'Abbadia S. Salvatore.
Doc. 2 à 7. : BD réalisée à la "Scuola media" d'Abbadia.


Era già qualche settimana che Carlo Magno si trovava presso il monastero di Abbadia San Salvatore. Nel momento in cui si preparava a lasciare questa zona il suo esercito fu colpito da una terribile epidemia di peste. Il re era indeciso se partire per Roma, dove doveva essere incoronato, o attendere che l'epidemia cessasse e quindi proseguire il viaggio......


Oh! Povero me, sono rovinato, il mio esercito è a brandelli per colpa di questa maledetta peste! E io non so decidere se abbandonarlo alla sua triste sorte o aspettare che i miei soldati si rimettano


In questo monastero c'era un monaco erborista che conosceva le proprietà curative di alcune erbe.
Il monaco, saputo l'episodio, si recò dal re e disse....
Non si preoccupi, Sire, provvederò io! Andrò sulla meravigliosa cima del monte e prenderò un'erba miracolosa che sicuramente vi aiuterà!
Se questo servirà veramente a guarire i miei soldati vi ricompenserò
Il monaco, accompagnato da tre vassalli, si recò nel luogo da lui conosciuto
Che stanchezza Quanto ci dobbiamo ancora camminare ?!
Siamo arrivati, è lì, in mezzo a quel prato, che si trova la mia erba !!!


Mentre quel piccolo gruppo era intento alla raccolta.......
Erba cara vien da me, che ti porto dal tuo re, per guarire i suoi soldati, che da tempo son malati! Un decotto ci farò e da bere lo darò e la peste in fede mia dopo un po' se ne va via.....


I monaci, con i corbelli colmi di erba miracolosa, tornarono al monastero...
Venite, vassalli, che iniziamo a preparare il decotto. Prendete l'erba, lavatela e mettetela dentro questo pentolone!!


Trascorsa una mezz' ora
La medicina é pronta! Ogni malato prende un romaiolo di questa brodaglia e vedrete che effetto
BLUB! BLUB! BLUB!
Così fu fatto. E i soldati nel giro di poche ore guarirono COMPLETAMENTE!
MIRACOLO!!
MIRACOLO!!
E così, grazie ai monaci, Carlo Magno, dopo averli lautamente ricompensati, poté ripartire con il suo esercito verso Roma....
FINE

Jean-Pierre BOURREAU

RÉALISER UN QUATRIÈME ÉPISODE DE LA SÉRIE TÉLÉVISÉE : « L'AN MIL »

La scène de l'action est double : d'un côté, la salle vidéo d'un petit collège du bassin potassique alsacien, à une dizaine de kilomètres de Mulhouse ; de l'autre, sur l'écran de télévision, un château en bois reconstitué quelque part dans les Pyrénées, et qui sert de cadre principal à la série en trois épisodes réalisée par Jean-Dominique de la Rochefoucaud avec la collaboration de Georges Duby : « L'an mil ».

Au centre le Moyen Age, « plat » principal du programme d'histoire de cinquième dans tous les collèges de France, de Navarre et d'Alsace. Les acteurs sont les vingt élèves de la 5e E et une équipe de trois professeurs convaincus de l'intérêt du travail interdisciplinaire.

L'idée d'ajouter un quatrième épisode à cette série est venue spontanément l'année précédente, dans une autre classe de cinquième. C'était la première fois que j'utilisais ce support audiovisuel. Malgré une dramaturgie réduite, le film a bien « accroché » les élèves. Après la projection du troisième épisode, nous avons fait le point, recensant d'abord les questions à éclaircir... En fin de séance, la suggestion de donner une suite à la trilogie télévisée a recueilli l'assentiment de la classe. La solution du montage audiovisuel est apparue la plus réaliste, le professeur d'Arts Plastiques se chargeant de la réalisation des décors et des personnages à partir desquels les diapositives pourraient être réalisées.

Malheureusement, le travail n'a pas avancé aussi vite que prévu. Les élèves ne disposent que d'une heure d'Arts Plastiques par semaine et il suffit que deux ou trois séances sautent (congé, stage...) pour que le projet piétine. A la journée « Portes ouvertes » de la fin juin, nous n'avons pu présenter qu'un affichage avec les décors et les personnages réalisés, chaque « tableau » étant accompagné d'un court texte racontant l'histoire.

Malgré cet inachèvement, la proposition de travail nous avait semblé intéressante et nous étions bien décidés à repartir sur la même idée avec une autre classe de cinquième. Trois modifications furent cependant apportées : démarrer dès le début de l'année scolaire, travailler à trois professeurs, les deux de l'année précédente, plus le professeur de Français, enfin se fixer pour objectif la réalisation d'un petit film d'animation. Dès

la rentrée 1986, le projet est donc présenté – imposé – à la classe de 5e E : nous y trouvons, à quelques éléments près, les mêmes élèves qu'en sixième. Ils constituent déjà un groupe assez soudé et dynamique. Peut-être pas ce que certains appellent une « bonne » classe, avec des élèves « brillants », mais des gens sympathiques, ouverts, curieux, prêts à s'enthousiasmer pour un projet de longue haleine. Du côté des enseignants, nous rédigeons un P.A.E. (Projet d'Actions Éducatives), de façon à obtenir des moyens financiers pour la réalisation du film et des heures de concertation.

I. Un travail de longue haleine

A. Le travail sur le film

1. Pour chaque épisode, nous procédons de la même manière : en Histoire-Géographie, nous disposons de deux heures groupées, le vendredi après-midi. Immédiatement après la projection, je demande aux élèves de se mettre par groupes de quatre et de répondre par écrit aux deux questions suivantes : « Qu'est-ce que nous avons appris sur la période de l'an mil ? » et « Quelles sont les questions que nous nous posons sur la période ».
Je ramasse les feuilles à la fin de la séance.

Le lendemain, en Français, les élèves élaborent un résumé de l'épisode qui permet d'élucider certains points, d'ordre essentiellement narratif.

La semaine suivante, je distribue aux élèves une feuille polycopiée sur laquelle j'ai regroupé toutes les idées émises sur l'intérêt historique du film. Lecture, précisions, élucidations... A certaines questions, nous pouvons répondre directement. Pour d'autres, des volontaires se chargent de chercher les réponses au C.D.I. afin de les communiquer à la classe la semaine suivante.

Enfin, dans chaque épisode, j'ai sélectionné quelques passages (de un à trois) qui me semblent éclairer plus particulièrement la période. J'en ai transcrit le texte et nous en faisons une étude systématique, ce qui permet de mettre en place les notions-clés de la féodalité et du Moyen Age. A partir du premier épisode, il est par exemple aisé de construire la « pyramide féodale » et d'analyser les relations d'homme à homme à travers la cérémonie de l'investiture.

2. *Le recours à Monsieur Duby*

Dès la première séance de discussion, une nouvelle question est apparue : « Est-ce que ça s'est vraiment passé comme ça ? » Je joue le jeu en

renvoyant la question à la classe : « comment pourrait-on le savoir ? » Très vite, quelqu'un propose : « il faudrait écrire à celui qui a fait le film ». Il faut préciser qu'en sixième, les élèves ont participé à un circuit de correspondance entre classes qui « montent » un musée scolaire. L'activité se poursuit cette année et ils ont pris l'habitude d'écrire pour obtenir des renseignements. Nous décidons donc d'écrire à Monsieur Duby, au Collège de France.

La réponse arrive le jour du départ en congé de Toussaint. On y croyait sans trop y croire... Elle est accueillie avec la joie qu'on imagine. Depuis qu'on a envoyé la lettre, on a noté d'autres questions sur l'an mil auxquelles on n'a pas trouvé de réponses. Et M. Duby a bien écrit : « je reste à votre disposition ». Alors on va lui écrire une autre lettre pour lui poser ces nouvelles questions. Mieux : si on allait les lui poser nous-mêmes, au Collège de France ?...

L'idée du voyage à Paris est née. Elle est aussitôt inscrite à l'ordre du jour du prochain « Conseil » : toutes les quatre semaines, nous (le professeur de Français, qui est aussi le professeur principal de la classe et moi) nous retrouvons avec la classe pour gérer les affaires courantes, régler les problèmes et examiner les propositions d'activités pour la période à venir. La séance du 15 novembre est donc consacrée en partie à l'examen de la question : « Irons-nous à Paris pour rencontrer M. Duby ? La décision est nette : c'est oui. La deuxième lettre à M. Duby contient donc, en plus des questions sur « l'an mil », une demande pour le rencontrer à Paris.

3. *Le travail se poursuit dans les différents cours*

En Arts plastiques, les élèves réalisent d'une part les fonds à partir desquels les décors seront mis en place ; d'autre part, les « pantins » articulés pour les personnages, qu'il ne restera plus qu'à « habiller ». A cette étape du travail, ni les décors ni les personnages ne sont encore définis.

En Histoire-Géographie, le travail consiste précisément à mettre en place tous les éléments qui vont être utiles pour l'écriture du quatrième épisode. En particulier, il s'agit de dresser un tableau aussi précis que possible de la société telle qu'elle nous est apparue dans le film, de façon à n'oublier personne pour la création de la suite. On retrouve :

– Guillaume, seigneur de Roquetaille, sa femme Judith et son fils Jean, sous la dépendance du Comte de Toulouse,
– le prêtre André,
– les paysans libres, avec leur chef Roland,
– les « esclaves » (pour reprendre le terme employé dans le film),
– la préfiguration des artisans avec Benoît, l'esclave forgeron affranchi par Guillaume, qui part vers la ville avec sa femme à la fin du troisième épisode.

B. La rédaction du scénario du 4e épisode

Elle est faite en plusieurs temps et selon diverses modalités.

Tout a commencé en Français par une séance d'écriture en petits groupes de quatre élèves à partir du sujet : « Nous imaginons le quatrième épisode ; vingt ans après Guillaume meurt... »

Pendant une heure commune Français-Histoire (1) nous avons procédé à la lecture et à la critique des projets à partir des trois critères de choix définis et clairement énoncés avant la rédaction : intérêt de la narration, importance et richesse des notations sur la période de l'an mil, souci de vraisemblance historique. En réalité, deux heures seront nécessaires pour arriver à faire un choix aussi peu discutable que possible. Mais le texte retenu n'est pas parfait et ne peut être conservé tel quel.

En Histoire j'apporte des éclaircissements sur les points qui posent encore problème : le pouvoir royal : ses fondements, son mode de transmission ; la « ville » vers l'an mil : nous avons constaté que dans les projets, Benoît et Jeanne n'avaient guère de consistance : aucune allusion au travail de Benoît, au cadre de vie... Nous nous mettons donc d'accord pour dire que c'est à Toulouse que se rendent Benoît et Jeanne. Mais vers l'an mil, à quoi Toulouse pouvait-elle bien ressembler ?... Même pour moi, c'est très flou... Les apports d'informations sur ce point se font sous forme d'analyses de documents de nature variée.

En français, à la suite de ce qui s'est dit sur « la ville » et ses activités, il est demandé à chacun de mettre par écrit ses propositions sur ce qui est arrivé à Benoît et à Jeanne entre leur départ de Roquetaille et la mort de Guillaume. Puis nous établissons avec la classe le plan détaillé définitif du 4e épisode avec, notamment, l'intégration des compléments sur Benoît et Jeanne et la reprise de la fin. Enfin nous divisons le plan en autant de parties que d'élèves dans la classe.

Il ne reste plus à chacun qu'à rédiger le texte de la partie qui lui a été attribuée. Mis bout à bout, les petits textes ainsi obtenus donnent un résultat où l'on peut facilement relever quelques incohérences, quelques discordances. Mais l'ensemble se tient. Ce scénario non retouché est prêt juste à temps pour pouvoir être adressé à M. Duby une dizaine de jours avant notre rencontre.

1. Cette séance est le résultat d'un arrangement au niveau de nos emplois du temps qui nous permet, depuis la sixième, d'être officiellement ensemble avec la classe pendant une heure par semaine.

C. Le voyage à Paris

Dès la réponse positive de M. Duby connue, il ne restait plus de temps à perdre pour organiser notre voyage. D'abord fixer la date avec M. Duby lui-même, en fonction de ses disponibilités : nous le rencontrerons au Collège de France, le mercredi 13 février, de 11 heures à midi. Il faut maintenant convaincre les parents de l'intérêt d'un tel déplacement. C'est chose facile avec les personnes présentes à notre réunion d'information. Par contre, pour quatre élèves, c'est un non catégorique (notamment pour trois jeunes maghrébines). Malgré ce relativement fort taux de réponses négatives, l'administration de notre collège nous donne le feu vert et nous pouvons passer à la préparation concrète du voyage. Sur le plan financier nous obtenons des subventions et organisons une vente de pâtisseries avec la participation des parents : pour deux jours, le voyage reviendra à moins de 200 francs par famille. Sur le plan « historique » nous élaborons un programme de visites et préparons la rencontre avec M. Duby.

Tout s'est très bien passé. Nous avons fait une visite très détaillée de Notre-Dame de Paris. Le vent froid qui balayait le parvis n'a pas découragé les questions. A la Sainte Chapelle, tout le monde s'est extasié devant les vitraux. Du Louvre, on n'a malheureusement vu que la colonnade. Le soir, malgré la pluie persistante, il a fallu aller voir la Tour Eiffel et descendre les Champs-Élysées. Le Centre Pompidou nous a protégés de la tempête de neige. On a regretté de ne pas avoir plus de temps à consacrer au musée de Cluny. Mais c'était le moment d'aller au Collège de France et il n'était pas question d'arriver en retard à notre rendez-vous !

On nous a installés dans une salle. On a branché magnétophone, magnétoscope et caméra-vidéo. G. Duby est arrivé à 11 heures précises. Il a commencé par nous dire ce qu'il pensait de notre scénario. Il ne parlait pas très fort et, au début, on entendait surtout les déclics des appareils photos ; on se serait cru à une vraie conférence de presse. Puis Karim, Catherine, Mohamed et Frédéric ont pu poser les questions préparées en classe. « Au début, je tremblais quand je posais mes questions, a dit Frédéric au retour. Et puis après, ça allait mieux ». M. Duby nous a parlé de l'an mil – du film et de la période –, de sa carrière, de son métier d'historien et de ses nouvelles responsabilités dans le domaine médiatique : une heure pour passer de l'an 1000 à l'an 2000, du Moyen Age au futur ! « Monsieur Duby a été très gentil. Il a répondu à toutes nos questions. Il parlait comme nous, pas comme... » a souligné Franck au moment du bilan de la sortie.

Quand on a rangé le matériel d'enregistrement de ce moment pour nous « historique », Catherine s'est aperçue que la commande du micro du magnétophone était restée sur « OFF » : la bande était donc vierge. Vérification faite au retour, l'image vidéo est bonne, mais le son est de très mauvaise qualité. Heureusement, c'est compréhensible. Ouf !

D. La réalisation du film

1. ***Le scénario définitif :*** les critiques et les suggestions de M. Duby ont permis d'apporter les corrections nécessaires au scénario, afin d'éviter les anachronismes. Ce qui n'a entraîné que des retouches de détail, à la grande surprise de Catherine : « Je croyais que Monsieur Duby allait nous dire que notre scénario n'était pas bien. Et puis non, il l'a trouvé bien ».

2. En Arts plastiques, il est maintenant possible de définir précisément les décors et les personnages dont on aura besoin pour le tournage. Le passage à la réalisation concrète amène de nouvelles discussions, suscite de nouvelles questions d'ordre historique. Par exemple, les couleurs des vêtements de tel personnage sont jugées trop criardes pour l'époque ; la tunique de tel autre, trop courte... Ou bien encore, le groupe chargé du décor de l'intérieur d'une ferme aimerait bien savoir quel mobilier on trouvait ; le château du Comte de Toulouse était-il en bois, comme celui de Guillaume, ou bien en pierre, etc.

3. Le temps presse... le professeur d'Arts plastiques compte déjà les séances qui lui restent avec la classe jusqu'à la fin de l'année. Il envisage aussitôt des arrangements : une heure par-ci, une heure par-là... Il est libre quand j'ai la classe en histoire-géo. Il suffira donc que je place l'heure de travail personnel à ce moment-là pour qu'il puisse continuer le tournage avec les deux élèves concernés.

Avec le professeur de Français, il a établi un plan de tournage très rigoureux, séquence par séquence. Pour gagner du temps, de nombreuses séquences seront tournées en continu. Mais, à raison de 24 images par seconde, il reste encore plusieurs milliers de fois à appuyer sur le déclencheur pour animer les autres.

4. Avec l'aide du professeur de Français, les élèves rédigent individuellement les textes des dialogues et des passages en voix off, en tenant compte du temps imparti pour chaque séquence.

5. ***Premier tour de manivelle*** juste avant les congés de Pâques. Évidemment, cela va encore moins vite que prévu, même pour le filmage en continu... Et si on filmait tout en continu, c'est-à-dire en plans fixes et en panoramiques exclusivement ?... Car le seul impératif est d'arriver à présenter quelque chose avant le 28 juin.

II. Quelques remarques, observations et suggestions : Les élèves et le Moyen Age

A. Au départ, le choix de la création collective

C'est un choix de professeurs qui correspond à un certain nombre d'options pédagogiques. Dans le cas du travail qui vient d'être présenté, on peut en retenir deux :

1. Produire et non reproduire

L'existence officielle d'une classe commence lorsqu'une bonne vingtaine de noms sont alignés dans l'ordre alphabétique. Une lettre ou un chiffre accolé au niveau suffit à l'identifier dans le collège, c'est la 5e E qui a travaillé sur « L'an mil ».

Un « groupe-classe » est une autre affaire. Son existence relève bien souvent d'une alchimie dont les lois nous échappent. A mon niveau (trois heures d'Histoire-Géographie par semaine) et, lorsque c'est possible, en collaboration avec d'autre(s) professeur(s), j'essaie simplement de mettre en place :

– des lois, des institutions (la plus importante étant le « Conseil ») qui vont définir des activités, des relations à l'intérieur de la classe et rendre possibles les initiatives et les modifications de la structure de départ en fonction des besoins individuels et collectifs.

– un projet collectif autour duquel une dynamique va pouvoir naître et entraîner chaque élément du groupe vers un but commun : avec cette démarche, mon souhait est que la classe devienne lieu de production, donc lieu de vie (1).

C'est pourquoi le projet doit être ambitieux, viser à la réalisation d'un produit qui pourra être diffusé à l'extérieur de la classe. C'est une entreprise exigeante, souvent contraignante, mais combien plus riche, plus valorisante que la reproduction de résumés plus ou moins bien assimilés.

2. Investir et non subir

La production collective deviendra ainsi une œuvre originale, une véritable création. Notre quatrième épisode utilise bien des matériaux aussi incontestables que possible : il essaie de respecter les données de l'histoire, la vraisemblance historique. Mais l'assemblage de tous les éléments est le fait des élèves, qui y mettront aussi un peu d'eux-mêmes.

(1) La réalisation de ce projet n'occupe pas toutes les séances de travail en Histoire-Géographie. Elle cohabite avec d'autres modalités de travail qu'il serait trop long de présenter ici.

Dès lors, le passé n'est plus restitué aux jeunes au rythme cadencé des chapitres du manuel ou des cours savamment programmés par le professeur. Il est partout présent : dans les ouvrages du C.D.I., dans les films, mais aussi tout autour de nous : il suffit d'aller l'interroger, de le fouiller, d'établir avec lui un véritable dialogue, pour le rendre présent, le faire revivre.

L'histoire n'est plus parole révélée par le maître qui sait, mais source inépuisable d'investigations pour les jeunes, avec l'aide du professeur ou d'autres personnes.

Les élèves apprennent l'Histoire en l'écrivant : ils font œuvre d'historiens à part entière et apprennent ainsi que l'Histoire n'est pas écrite une fois pour toutes.

Par la même occasion, ils nous révèlent leurs interrogations sur le passé, la vision de l'Histoire qu'on peut avoir à douze ou quatorze ans.

B. Les élèves à la rencontre du Moyen Age

1. L'an mil soumis à la question

Du début à la fin du travail, le va-et-vient est incessant entre ce qu'on sait, ce qu'on croit savoir et ce qu'on veut savoir, ce qu'on ne sait pas.

Et le questionnement s'enrichit, s'affine, devient d'autant plus exigeant qu'on avance dans la réalisation concrète du scénario, des décors, des personnages. Les dernières étapes ne supportent plus l'à-peu-près et obligent à être curieux. Trois exemples :

– après la projection du premier épisode, un groupe avait noté sur sa feuille : « il n'y avait pas des maisons comme aujourd'hui ». Mais lorsqu'il s'est agi de réaliser un décor pour des maisons, on a voulu savoir en quoi les maisons des paysans étaient faites, quel mobilier on trouvait à l'intérieur.

– dans la première étape d'écriture du scénario, un groupe propose que le Comte confie le fief de Roquetaille à Benoît, l'ancien esclave affranchi, parti à la ville. Cette proposition permet de poser la question de l'origine des seigneurs tels que Guillaume : sur quoi se fondaient les Grands pour choisir leurs vassaux ?

– au moment de la présentation des personnages pour notre film, quelqu'un objecte qu'un tel a des vêtements aux couleurs trop vives. L'auteur recherche alors le document dont il s'est inspiré pour habiller son « pantin ». « Oui, mais dans le film, les couleurs étaient plus ternes, plutôt dans les gris, les bruns... ». La critique des sources pour l'étude du Moyen Age arrive donc d'elle-même. On aurait pu aller plus loin encore dans cette voie... avec plus de temps !

Je n'en finirais pas d'énumérer toutes les questions qui sont apparues, souvent très pertinentes, et pour lesquelles nous n'avons pas toujours trouvé

des réponses satisfaisantes. Pour moi aussi, ces recherches ont été très stimulantes ; moi aussi j'ai dû souvent passer des réponses évasives et approximatives à des réponses plus concrètes, donc plus précises.

2. Le Moyen Age s'organise autour de l'an mil

On pourrait croire qu'un travail sur un sujet aussi restreint aboutit au pointillisme : on se concentre sur une toute petite partie du programme et on oublie le reste. Il n'en est rien :

– on est remonté dans le temps : toujours à propos des projets de scénario, s'est posée la question : « comment devient-on roi de France autour de l'an mil ? ». On ne s'est pas contenté de remonter à Hugues Capet : il a fallu évoquer les dynasties précédentes... et faire ainsi le lien avec la chute de l'Empire romain. Le tout s'est bien sûr matérialisé sur notre chronologie.

– on a aussi suivi le fil du temps : tout ce que nous avons visité à Paris a été daté et également reporté sur notre chronologie. On voit ainsi tout ce qui sépare les XIIe-XIIIe siècles de l'an mil. Il est clair que le Moyen Age n'est pas une entité immobile, mais bien une longue période créatrice et novatrice.

L'an mil devient donc une référence, au beau milieu de ces dix siècles de « Moyen Age ». C'est un point de vue à partir duquel l'ensemble de la période peut s'organiser, prendre forme, consistance. Pour des spécialistes, cette articulation peut paraître sommaire et simpliste. Quand on sait combien les élèves ont du mal à structurer le temps, ce peut être précieux.

Au bout du compte, je ne sais pas ce qui restera de cette réalisation, mais des notions aussi spécifiques et difficiles que le « fief », la « vassalité » ne m'ont jamais semblé aussi familières aux élèves de 5e que cette année. Et ce n'est sûrement pas un hasard.

On pourrait en rester là.

C. De quel Moyen Age nos élèves parlent-ils ?

Les textes produits aux différentes étapes de l'écriture du scénario nous permettent de nous faire une idée de la façon dont nos élèves perçoivent le Moyen Age.

1. Un Moyen Age pas complètement détaché du XXe siècle

Les anachronismes ne sont pas rares, surtout au stade de la première écriture :

« Benoît devient un grand architecte grâce à un de ses amis qu'il a rencontré sur un chemin qui mène à Toulouse. Benoît et Jeanne vivent très heureux ; ils ont des enfants. Ils ont une assez grande piscine car ils sont riches. »

Le scénario envoyé à M. Duby, qui n'a pas été discuté en classe, n'en était pas exempt non plus : le souci de l'exactitude dans la description du mobilier et des ustensiles d'une auberge n'empêche pas les erreurs d'appréciation quant à la taille et l'organisation des locaux :

Benoît et Jeanne « s'installent dans une auberge de quatre pièces : salle de bains, salle à manger, cuisine et chambre avec un bureau pour Benoît. Les toilettes sont à côté de la salle de bains. La salle à manger est très belle et pourvue d'un mobilier qui la rend très confortable : une table, une cheminée, des chaises, des objets et des plantes. Dans leur chambre, on trouve le bureau de Benoît et un meuble. La salle de bains est équipée d'un grand bac et de serviettes. La cuisine est la plus petite des pièces : le mobilier comporte une table, un meuble et un seau pour laver la vaisselle. »

A mon sens, ces exemples montrent quand même bien que les élèves ont du mal à mesurer la distance qui les sépare du Moyen Age.

2. Un Moyen Age difficile à appréhender dans certains de ses rouages

La notion de « pouvoir », notamment, pose de gros problèmes, aux différents niveaux où il s'exerce et les différentes formes qu'il peut revêtir.

Ainsi, pour certains, la société médiévale est très mobile et l'ascension sociale peut être très rapide :

« Benoît a un fils nommé Charlemagne, âgé de treize ans. Benoît apprend à Charlemagne son art. Deux ans après, Charlemagne devient chevalier du roi. »

Dans le scénario retenu, la fin surtout posait problème puisque, après la mort de Jean – sur la dénonciation de Benoît – c'est l'ancien esclave de Guillaume que le Comte désigne comme nouveau seigneur de Roquetaille.

Il a donc fallu la reprendre pour la rendre plus vraisemblable : qui va succéder au seigneur félon ? Comment va-t-on le désigner ? Sur quelles « bases » ?... Certains envisageaient le recours au roi de France ; d'autres, l'organisation d'une sorte de concours pour choisir le meilleur garant d'une bonne gestion dans le respect de la coutume. La solution retenue doit en fait beaucoup à l'aide de la documentaliste, ex-professeur d'Histoire-Géographie.

3. Un Moyen Age à mi-chemin entre le conte de fées et le film d'aventures

C'est sans doute l'ignorance des mécanismes réels qui pousse les élèves à imaginer de telles possibilités d'accession au pouvoir. Le merveilleux supplée au manque d'informations.

Mais il envahit aussi le reste des relations sociales :

Benoît et Jeanne « se sont installés dans une petite ferme, en ville, où Benoît est devenu le plus grand forgeron. Ils ont pris en charge une jeune fille, Marie, âgée de dix-huit ans, dont les parents sont morts.

(Benoît, Jeanne et Marie viennent à Roquetaille pour l'enterrement de Guillaume).

Après que Guillaume ait été inhumé, Marie fait la connaissance de Judith et Jean. Benoît décide de rester quelques mois au village. Un mois plus tard, Jean et Marie annoncent leurs fiançailles au village. Ils ont pris la décision de se marier.

Le 2 mai 1020, voici le grand jour. »

Deuxième caractère de ce Moyen Age mythique : la bipolarisation de la société entre « bons » et « méchants ». Cette vision était déjà apparue au moment de la projection du film, en particulier après le troisième épisode. Dans cet épisode en effet, Guillaume se montre brutal avec les paysans libres, de façon à leur faire accepter sa « protection ». Ceci a beaucoup marqué les élèves qui ont demandé : « Pourquoi Guillaume devient-il méchant ? »

A l'opposé, Benoît, avec la construction du moulin à eau, apparaît comme un personnage « positif », bienfaiteur.

Et les élèves en feront le héros de leur quatrième épisode : c'est lui qui prendra la décision d'aller avertir le Comte de Toulouse de la mauvaise situation des paysans, à la suite de l'augmentation des impôts décidée par Jean lors de son arrivée à la tête du fief.

Il était donc normal que, dans la première ébauche, le « bon » soit récompensé après la mort dans la bataille de Jean, le « méchant ».

La boucle est bouclée et la morale est sauve.

Et le Moyen Age dans tout cela ? Celui des historiens.

En dernier ressort, il apparaît réduit aux personnages principaux de l'histoire : il y a les « acteurs », les « héros »... et les autres, c'est-à-dire surtout les paysans. Malgré les efforts du téléfilm pour nous les montrer au travail ou réunis en groupe conscient de sa force, le quatrième épisode les ignore. Ce ne sont pas eux qui vont se révolter contre les abus du nouveau seigneur, c'est Benoît qui vient les sauver. Pour les élèves, ce ne sont même pas des figurants. Tout juste des éléments du décor.

Je ne me risquerai pas à épiloguer sur cette vision de l'Histoire et à tenter des rapprochements avec l'image que de nombreux médias donnent aujourd'hui du fonctionnement de nos sociétés développées.

Ces quelques observations empiriques permettent de vérifier l'idée selon laquelle la connaissance du passé ne se transmet pas de bouche (aussi « magistrale » soit-elle) à oreille (même très attentive). L'école peut certes réussir à faire acquérir aux jeunes des connaissances ponctuelles. Mais leur agencement en une représentation cohérente d'une époque, d'un phénomène, échappe le plus souvent au professeur.

Le reconnaître n'est pas une forme de renoncement. La prise en compte de cet état de fait me semble au contraire le préalable indispensable à toute démarche éducative soucieuse d'aider chacun à affirmer sa personnalité et à se construire un savoir aussi efficace que possible.

INTERVIEW

GILLES CHAILLET : MOYEN AGE ET BANDE DESSINÉE

Médiévales : Pourquoi avoir choisi l'époque médiévale et plus particulièrement l'Italie des banquiers et des marchands au XIVe siècle ?

Gilles CHAILLET : L'Italie a toujours été pour moi un sujet de fascination. Bien avant de faire carrière dans la B.D. je me rendais régulièrement dans ce pays ; attiré, il est vrai, davantage par ses ruines antiques que par ses ensembles médiévaux. Rome était la source mère de cette passion quasiment charnelle. Différents travaux, dont un début de reconstitution de « l'Urbs » au IVe siècle, sous le règne de Constantin, m'avaient amené à me constituer un fichier de quelques deux mille cartes, chacune afférant à un monument, une insula, une villa, un jardin ou une rue de la ville. Une notice bibliographique complétait chaque description.

Ainsi de voyage en voyage s'accumulait une énorme documentation qui ne méprisait pas, loin de là, les souvenirs du Moyen Age, puisque bien souvent une vieille église ou un palais recouvrent un témoignage de l'Antiquité.

La lecture d'un ouvrage (« la Rome médiévale » de Léon Homo) m'avait montré le lent processus de décomposition de la ville impériale et je restais des heures à imaginer l'extraordinaire tableau que devait constituer cet immense champ de ruines envahi par une nature avide, et dans lequel s'élevait, ça et là, un campanile, une tour noble ou les restes bien conservés d'un amphithéâtre, d'un tombeau et d'un arc de triomphe, remodelés par les besoins de la féodalité, en forteresses crénelées !

Ces ruines représentaient pour l'humanité d'alors une formidable leçon d'Histoire. Quelques hommes, Pétrarque, Cola di Rienzo la comprirent et voulurent la ressusciter.

L'Italie de l'époque, très divisée, en principe vassale du Saint-Empire, héritière de l'Empire Romain, demeurait un pays de villes obéissant chacune à des statuts fort différents ; en conséquence, la féodalité, très morcelée, eut une emprise beaucoup moins forte qu'en France par exemple.

Dans ces cités, où il faisait plutôt bon vivre, le commerce, donc les marchands, étaient les rois. Ils le comprirent très vite et dès lors se lancèrent à la conquête de l'Europe...

Lorsque, voilà sept ou huit ans, j'eus l'opportunité de créer une B.D. pour le journal Tintin, bien évidemment ce fut cette Italie que j'eus envie de raconter. L'époque romaine, bien que la connaissant presque

parfaitement, il n'en était pas question : un certain Alix qui avait beaucoup inspiré mon graphisme était là, et bien là ! J'avais envie de montrer une période charnière ; la chute de l'Empire Romain m'inspirait. Mais pour un lecteur « moyen » y a-t-il énormément de différence entre un contemporain de César et un romain du V[e] siècle ? Il fallait davantage me démarquer... Restait cette Rome du Moyen Age, l'ombre secrète et palpitante de sa mère de l'Antiquité. N'était-ce pas, pour moi une façon originale de prouver la pérennité de l'Urbs, de l'extraordinaire souvenir qu'elle suscitait dans la mémoire des hommes !

Et lorsque j'abordai, avec « La Byzantine », l'histoire de Constantinople, je ne faisais que prolonger mon propos.

Depuis, le besoin d'évasion, de dépayser le lecteur, m'a conduit à promener mon héros en Allemagne, en France (épisode en préparation) mais toujours subsiste quelque part un témoignage de l'héritage latin.

Je ne voulais pas d'un héros guerrier : cela ne me ressemble guère et puis la B.D. en est déjà fortement encombrée. Un commis de banque fut pour moi la solution : il représente bien l'époque et le pays dans lequel il vit ; il voyage ; il vit à l'ombre des évêques, des rois et du Pape, il est témoin des grands événements historiques quand il ne les provoque pas lui même ; enfin le choc des marchands et des féodaux, en ce milieu du XIV[e] siècle, peut fournir un puissant moteur à mes scénarii.

Médiévales : A partir de quelles sources élaborez-vous vos dessins et construisez-vous votre scénario ?

G. Ch. : Je travaille un peu comme un archéologue (toute proportion gardée) : je fouille, je fouine, j'analyse... et je fais ma synthèse. Lorsqu'un sujet m'intéresse, j'essaie de lire le maximum d'ouvrages qui lui sont consacrés, en débordant largement par rapport à mon scénario de base, afin de m'imprégner du lieu, de l'époque et de ses problèmes. Souvent je vais sur place : cela a été capital pour reconstituer la Nuremberg médiévale, tant les archives, bibliothèques et librairies sont pauvres en France sur ce sujet. Et puis l'ambiance d'un site, même si les siècles l'ont profondément modifié, me paraît nécessaire pour « piger » une ville et la faire vivre à ses lecteurs.

J'aime les villes, j'aime les dessiner, je crois que cela se voit. Elles sont souvent, plus que des personnages, les héroïnes de mes récits. D'ailleurs, pour moi, la même histoire ne se déroulerait pas de la même façon, suivant qu'elle se situe à Rome, Constantinople ou Nuremberg.

C'est donc souvent le choix d'un lieu qui prélude à un scénario. A partir de cet instant, j'étudie les personnages qui ont réellement existé et qui figureront dans mon récit. Je tente d'extirper dans chaque caractère, chaque situation, ce qui, dans l'optique de la B.D., donnera le plus de relief et d'intensité dramatique.

Au moment de la réalisation du dessin, une pile de documents va s'entasser autour de ma planche : photos personnelles, cartes postales, plans anciens et nouveaux, catalogues de musée, encyclopédies médiévales, livres d'art, essais archéologiques (avec souvent la confrontation de plusieurs théories), gravures provenant des greniers du Louvre, des puces... ou plus prosaïquement ornant la couverture d'un menu (Nuremberg) ou l'étiquette d'une bouteille de Côte du Rhône (Avignon) ! Dans la mesure du possible, chaque document sera confronté à d'autres, afin de m'amener à plus d'exactitude.

Néanmoins, j'estime qu'il y a un moment où il faut savoir s'arrêter. Je dessine une B.D. pas un ouvrage d'archéologie médiévale. Des erreurs s'insinuent ça et là. Je n'en rougis point : je ne suis pas un professeur et mon propos n'est pas d'enseigner mais de distraire en montrant, avec un maximum d'honnêteté, une époque.

Médiévales : Le Moyen Age n'est-il qu'un décor dans lequel évoluent des personnages du XXe siècle, ou y a-t-il une réelle volonté de mettre en scène des individus qui pensent, parlent et agissent avec une psychologie du XIVe siècle ?

Si oui, de quelle manière ?

G. Ch. : Question pernicieuse ! Je donnerai une réponse de normand.

Dans la mesure où la plupart des personnages représentés ont existé et que ce qu'ils vivent leur est réellement arrivé, je dois obéir quelque peu à la psychologie de l'époque. Les rapports entre l'homme et la femme, l'homme et la religion, le sentiment de l'honneur, la conception de la guerre, ont radicalement changé. L'absence de confort chez les uns, le « très peu » de confort chez les plus nantis ; la lenteur des communications, tout cela influait de façon primordiale sur le comportement : je me dois d'en tenir compte.

Dans une B.D., il est difficile d'aller plus loin. Tout d'abord, le héros doit être proche des lecteurs, donc un petit peu de leur propre psychologie du XXe siècle. Ma série s'adresse au plus grand nombre possible, puisque publiée dans un journal « tout public », elle se doit donc d'être abordable par tous. Afin que les lecteurs soient sensibilisés par les problèmes exposés dans mes scénarii, il convient de « réactualiser » quelque peu, de fournir des points de repère.

Dans le même ordre d'idée, après avoir été tenté par une sorte de « reconstitution » du langage médiéval qui me semblait justement mieux convenir à la psychologie de mes personnages, je me suis rendu compte que cette démarche élevait une barrière qui rendait ardue la compréhension du récit. Si je voulais atteindre mon but, c'est-à-dire intéresser mes lecteurs, leur donner, au besoin, l'envie de chercher plus loin, de prolonger leur lecture en fouillant dans les livres d'histoire, il fallait que je modernise

le parlé, quitte à laisser traîner, ça et là quelques « médiévismes » afin de faire « couleur locale, » et en évitant, toutefois, des formes trop actuelles qui seraient des contresens.

Médiévales : Quel écho avez-vous de votre public ? Qui vous lit ? Quelles sont leurs critiques ?

G. Ch. : Bien que mes scénarii soient, avant tout, une aventure reposant (plus ou moins selon les épisodes) sur des événements historiques, je dois convenir que, semble-t-il, la majorité de mes lecteurs sont des amateurs d'Histoire, le plus souvent adultes ou des adolescents de plus de quatorze ans, si j'en crois le courrier du journal Tintin ou les festivals B.D. Cependant, rien ne me fait plus plaisir que de recevoir une lettre émanant d'un enfant de dix ou douze ans, m'avouant qu'il s'est pris d'amitié pour mon « Vasco ».

Selon mon éditeur, il semble que mon public est fidèle et plutôt satisfait, ayant vraiment l'impression, à la lecture de mes ouvrages, de plonger dans le passé... de se dépayser.

La critique, elle, se partage plutôt entre amateurs de B.D. classiques et fans de B.D. branchées. Je vous laisse deviner lesquels apprécient ma série !

Cependant, parmi la première catégorie, il en est encore, de moins en moins, à me considérer comme un pâle reflet de mon « maître », Jacques Martin ; une large majorité, tout en reconnaissant la filiation, loue mes progrès et paraît se délecter des mésaventures dans lesquelles se débat mon Vasco.

Je dois avouer qu'un petit reproche m'est parfois adressé : le manque de participation active du héros qui serait davantage perçu comme un témoin que comme un acteur. La critique est sans doute justifiée, mais je répugne à faire de Vasco un Superman ; il me paraît plus attachant en montrant quelques faiblesses, même s'il est balloté par les événements plus qu'il ne les provoque.

Sinon, si l'aspect un peu complexe de mes scénarii rebute une certaine catégories de lecteurs, les « spécialistes » de l'Histoire la considèrent avec un œil favorable. J'ai reçu de leur part fort peu de critiques sur le fond : qu'ils soient remerciés pour leur mansuétude ! C'est parfois sur un détail de dessin que je reçois la lettre d'un historien voulant, toujours avec beaucoup de gentillesse, rectifier une erreur éventuelle. Ce type de courrier est, à la fois, très enrichissant et combien motivant !

Médiévales : A votre avis, pourquoi le Moyen Age est-il tant à la mode dans la Bande Dessinée aujourd'hui ?

G. Ch. : Pourquoi cette mode du Moyen Age... ? Difficile pour moi d'y répondre, qui suis arrivé à raconter cette époque par le curieux cheminement que je vous ai exposé.

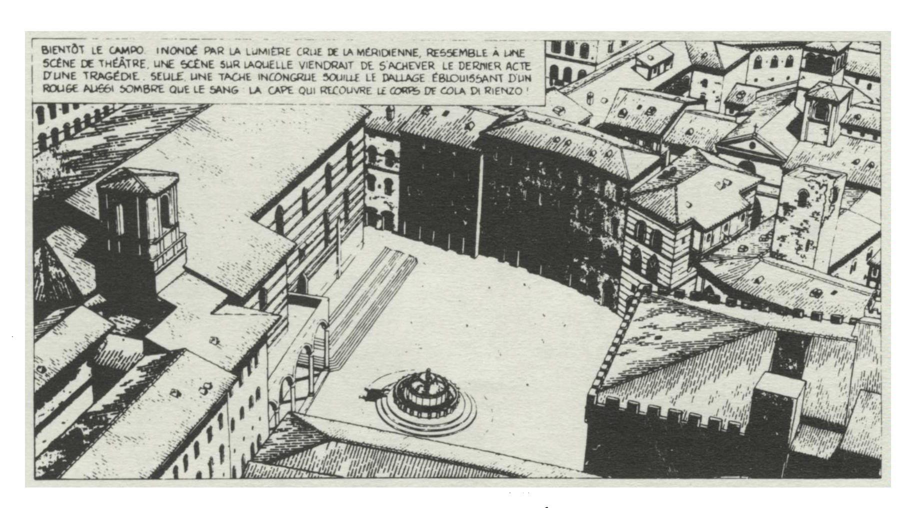
Peut-être les gens y voient, là, plus que dans notre passé celtique, nos véritables racines. La France est née de ce creuset.

Peut-être parce que l'époque, pour dépaysante qu'elle soit, est finalement assez proche de nous, réhaussée par des personnages populaires : Duguesclin, Jeanne d'Arc...

Peut-être aussi, la dureté relative de ces temps, forte mortalité, absence ou presque de confort, épidémies, guerres fréquentes, jacqueries, arbitraire du roi et des nobles, disettes, tortures, nous fait elle apparaître notre époque un peu moins difficile. Et puis le Moyen Age possède un incontestable attrait romantique, surtout en regard de la rigueur antique dont le symbole est la ligne droite, et des casernes-châteaux construites par Louis XIV. Un château médiéval c'est rond, plein de recoins, n'obéissant à aucune symétrie, avec de grosses pierres mal taillées, proche du roc d'où elles sont issues.

Et puis chacun construit sa maison où il veut, comme il l'entend, sans se soucier d'alignement ou de perspective.

Pour beaucoup de français, le Moyen Age, c'est Château-Gaillard, Carcassonne, la « petite France » à Strasbourg, les cathédrales, même s'ils oublient qu'à la place des rues piétonnes goudronnées en rose, il y avait de la boue, des porcs en liberté, des nids de poule. Mais de savoir qu'un noctambule risquait, à chaque pas, de recevoir le contenu d'un pot de chambre, a toujours mis en joie nos contemporains.



Gilles CHAILLET : *VASCO, L'or et le fer*, p. 41, Éditions du Lombard Bruxelles, Paris, 1983.

Alain DESHAYES

RECONSTITUTION D'UNE MAISON FRANQUE A SOISSONS

Une contribution à l'histoire de l'architecture rurale

Lorsque la Municipalité de Soissons, dans le cadre de la célébration du 1500e anniversaire de la victoire de Clovis sur Syagrius, me demanda en 1986 de « construire une maison mérovingienne » à partir de données archéologiques, je fus d'abord perplexe, car il n'est pas habituel pour un architecte de devoir déterminer une structure d'après son tracé préétabli en plan alors qu'en général il est précisément chargé de la demande inverse.

Ce fut finalement une expérience passionnante et enrichissante, ne serait-ce que par le fait d'avoir permis – par la mise en commun de leurs connaissances – le rapprochement de l'archéologue et de l'architecte. Ce rapprochement est à mon avis trop rare, chacun restant souvent dans sa sphère – d'où une incompréhension tournant parfois à la méfiance, car pour bon nombre de constructeurs l'archéologue est l'homme qui arrête les chantiers – l'un se cantonnant dans la recherche du passé, l'autre pensant d'autant mieux créer qu'il fait fi de ce que l'héritage de civilisations antérieures pourrait lui apporter. Cette méconnaissance du passé est d'autant plus paradoxale que les « imitations d'ancien » n'ont jamais autant fleuri !

Précisons par ailleurs, dès maintenant, qu'il fallait agir très vite – à peine 3 mois se sont écoulés entre la « commande » et l'inauguration officielle – et qu'il ne pouvait donc être question d'une reconstitution au sens archéologique du terme, mais plutôt d'une simple « mise en volume » permettant au visiteur de se faire rapidement une idée globale sur l'habitat rural du haut Moyen Age dans la vallée de l'Aisne.

1. Les données de base et leur interprétation

Le document essentiel est constitué par un relevé d'infrastructures mérovingiennes dessiné par l'archéologue Didier Bayard (1) à la suite des fouilles qu'il a effectuées dans la commune de Juvincourt et Damary, sur la rive droite de l'Aisne, lors de la création de l'autoroute A26. Sur ce

1. Attaché à la Direction des Antiquités Historiques de Picardie.

relevé (planche I) figurent de très nombreux « trous de poteaux » de profondeur variable (10 à 40 cm) ainsi qu'un certain nombre de fosses de 70 cm environ de profondeur et d'une surface moyenne de 8 m^2.

Didier Bayard, par un examen minutieux des trous de poteaux – notamment leur position et leur profondeur respective – a pu délimiter plusieurs habitations rectangulaires de 40 à 60 m^2, toutes orientées dans la même direction. C'est l'une de ces habitations qui a été proposée pour sa reconstitution à Soissons. Quant aux fosses, appelées aussi « fonds de cabane », celles-ci constituent des infrastructures d'« ateliers » complétant chaque habitation. L'un de ces ateliers est actuellement en cours de reconstitution.

L'habitation qui a été choisie est particulièrement intéressante. Après l'étude détaillée de son plan (planches II et III) l'archéologue et l'architecte sont tombés d'accord sur certaines constatations concernant la structure de l'édifice :

La construction était du type à ossature bois avec poteaux verticaux supportant une charpente sans ferme ; entre les poteaux était disposé un remplissage.

L'ensemble avait été réalisé en 3 étapes et comprenait tout d'abord un corps principal rectangulaire d'environ 11 m de longueur sur 4,50 m de largeur dont le périmètre était jalonné par une quinzaine de poteaux (une partie de ces poteaux n'a pu être retrouvée du fait de la création d'une tranchée en 1914/18). En partie médiane, dans le sens de la longueur, étaient disposés 2 poteaux (n°s 9 et 11 planche II) destinés à supporter la panne faîtière, celle-ci reposant à ses extrémités sur un poteau de tête situé dans l'axe de chaque pignon (n°s 8 et 12). Puis, sur la façade principale exposée au sud, avait été ajouté un porche dont la paroi latérale située à l'ouest était prolongée comme pour former une sorte de brise-vent. Enfin deux avancées encadrant ce porche, formant appentis ou auvent, complétaient l'ensemble.

Il est intéressant de noter qu'un autre poteau, se trouvant également dans l'axe médian (n° 10), ne trouve sa justification qu'en tant que support d'extrémité de la panne faîtière d'un porche ajouté après coup. En effet, il ne pouvait être question – c'est une règle élémentaire en matière de charpente – de faire reposer cette panne sur un chevron (voir planches IV et V). Par ailleurs, si le porche avait été conçu dès le départ, une autre disposition aurait sans doute été prévue pour supporter la faîtière principale, un seul poteau remplissant les 2 rôles, le n° 10 par exemple. Lors de l'adjonction du porche, il était trop tard pour utiliser le poteau existant (n° 11) sinon ce porche ne se serait plus trouvé face à la porte qu'il desservait.

Enfin, on a pu facilement prouver l'existence d'une cloison de séparation dans le grand volume par l'alignement de 4 poteaux de moindre importance, indépendants de la structure primaire (n°s 31, 32, 33, 34). On remarquera que cette cloison se trouve dans le prolongement exact

de la paroi latérale est du porche, ce qui permet de présumer qu'une solution différente de celle choisie pour une partie de la reconstitution aurait pu exister : plutôt que de créer un auvent à l'air libre à droite du porche, on aurait pu vouloir agrandir la petite pièce en repoussant le mur extérieur vers le sud, le poteau n° 18 devenant isolé.

Tous les éléments du « second œuvre » accompagnant cette habitation ont été fournis par l'archéologue :

– le remplissage des murs était en terre projetée sur un clayonnage ;
– la couverture était en chaume ou en roseau fixé sur un chevronnage reposant sur les pannes ;
– tous les liens étaient végétaux ;
– l'emplacement des portes peut être déterminé avec précision (entre 16 et 17, entre 3 et 4, entre 14 et 15) ;
– il n'y avait probablement pas de fenêtres ;
– le sol était en terre ;
– contrairement à l'habitude, il n'a pas été retrouvé de trace de foyer dans cette maison (mais peut-être celui-ci était-il dans la partie rendue illisible par la tranchée).

De toutes façons, il n'y avait pas de cheminée (la fumée sortait par les interstices de la toiture).

2. La réalisation

Le choix de l'emplacement – à proximité du flanc nord de la porte fortifiée de l'abbaye Saint-Jean-des-Vignes – peut surprendre au premier abord. En fait, nous verrons par la suite que ce choix – dicté au départ par un problème de gardiennage – n'est pas aussi anachronique qu'on pourrait le croire et qu'il permet même de faire des comparaisons intéressantes sur deux expressions essentielles de l'architecture du Moyen Age.

L'orientation d'origine a été respectée, la façade principale étant orientée sud-sud-ouest. Il y a lieu de noter que les climats de Juvincourt et de Soissons, tous deux situés à proximité de l'Aisne, sur presque la même latitude, et à 40 km à vol d'oiseau l'un de l'autre, sont comparables.

L'ossature principale (8 m^3) en charme de la forêt de Villers-Cotterêts, a été montée par les Services techniques de la ville.

La couverture en roseau (200 bottes) a été posée par une entreprise spécialisée.

Le remplissage des murs, en torchis (15 m^3) provenant de Thiérache, a été projeté sur des baguettes de noisetier (3 000) coupées dans une propriété voisine. Ce travail a été exécuté par des bénévoles.

L'ensemble a été réalisé en un temps record, presque toujours sous la pluie. Compte tenu de l'échéance à observer, de la limitation des crédits

et de la volonté de créer une œuvre relativement durable demandant peu d'entretien, plusieurs artifices ont été utilisés : les poteaux ne sont pas calés par des pierres mais par du béton (la face inférieure reposant néanmoins sur un lit de sable pour permettre au bois de respirer) ; les éléments de charpente ne sont pas fixés par des liens végétaux mais cloués ; les bottes de roseaux sont liées au chevronnage à l'aide de fil de fer.

La réalisation de cette « restitution sommaire » a eu un fort impact qui a nettement dépassé les limites de l'arrondissement de Soissons : 20 000 personnes l'ont inaugurée le 18 mai 1986 ; depuis le nombre d'entrées pour la visite de l'abbaye Saint-Jean-des-Vignes (à laquelle est intégrée celle de la maison franque) a doublé ; des dizaines de classes sont venues avec leur maître. Les visiteurs sont en général très motivés. A en juger par certaines réflexions le nivau de culture n'est pas toujours très élevé – certains croient voir « la maison de Clovis » – la plupart confondent les Francs et les Gaulois (par opposition aux Romains). A ce sujet, je citerai cette lettre touchante que j'ai reçue d'une classe de CM1 : « Monsieur l'architecte, nous vous remercions beaucoup de nous avoir accueillis dans la maison franque où vous nous avez bien expliqué la vie des Gaulois »... Mais qu'importe ! l'essentiel n'est-il pas que ces gens aient fait un premier pas ?

3. La maison à ossature bois en poteaux et poutres : une technique très ancienne encore utilisée dans de nombreux pays

Les histoires de l'architecture sont généralement très limitées : seules quelques civilisations y sont abordées ; par ailleurs il est souvent question de monuments, mais assez curieusement très rarement de l'habitat.

C'est que l'habitat rentre dans la catégorie d'une architecture moins spectaculaire, ne faisant pas appel à des hommes de l'art, mais seulement à des principes basés sur une expérience vécue. L'étude de cette architecture anonyme dite « vernaculaire » – dont la synthèse reste à faire – est pourtant très intéressante et des plus instructives.

Pour plus de clarté dans la suite de cet exposé, il est utile de rappeler les 4 principales familles de constructions vernaculaires utilisant la terre et le bois (ou seulement l'un de ces 2 matériaux) :

a) les constructions utilisant exclusivement la terre pour les murs, soit sous forme de briques séchées au soleil et enduites, soit coulée dans des banches. On les rencontre principalement dans les pays où le bois est rare et les pluies peu abondantes (Afrique du Nord, par exemple) ;

b) celles utilisant exclusivement le bois sous forme de rondins : elles sont surtout présentes dans les forêts de conifères (chalets de montagne par exemple) ;

c) les structures en poteaux et poutres de bois avec remplissage variable en fonction du climat. Ce sont celles dont on parle le moins, bien qu'il s'agisse d'une des techniques les plus anciennes encore très répandue sur l'ensemble du globe. La maison mérovingienne fait partie de cette catégorie ;

d) les constructions « à colombages » – beaucoup plus connues probablement à cause des beaux exemples subsistant en Normandie et en Alsace – dites aussi « à pans de bois ». Les murs de ces maisons sont constitués par l'assemblage de différentes pièces de bois ménageant des espaces variés qui sont remplis de terre, l'ensemble – et c'est ce qui différencie nettement ce système du précédent, en dehors de son aspect plus sophistiqué – reposant sur une sablière basse. Ce type de construction, déjà connu à l'époque gauloise, s'est principalement développé dans l'Europe septentrionale et occidentale, et en particulier en France, surtout à partir de l'époque carolingienne et jusqu'au XVIII[e] siècle.

Le principe de la maison à ossature bois en poteaux et poutres est pratiqué depuis fort longtemps puisque certains exemples remontent à l'époque néolithique. Vitruve déclare à propos des « hommes primitifs » : ... « ils commencèrent d'abord par planter des fourches et y entrelacer des branches d'arbre qu'ils remplissaient ensuite et enduisaient de terre grasse pour faire les murailles... » (2). C'est un système très simple, facile à monter, l'espace entre les poteaux périphériques étant de l'ordre de 2 mètres et celui entre les poteaux les plus distants supportant la panne faîtière de 3 à 4 mètres (portée maximum pour une poutre de section raisonnable). De plus cette structure « squelettique », du fait de la concentration des poussées sur quelques points porteurs, présente une grande souplesse dans son utilisation, l'intervalle entre poteaux pouvant être soit rempli par le matériau de son choix suivant les ressources et les conditions climatiques, soit laissé libre pour y aménager une porte. De même, la couverture peut être réalisée en matériaux les plus divers.

C'est pourquoi l'on rencontre encore ce genre d'architecture dans de nombreux pays. Les maisons bâties sur ce principe présentent un air de famille comme on pourra le constater en comparant la maison mérovingienne (planche VI) avec une habitation actuelle du nord de la Thaïlande (planche VII) : ici, les poteaux sont en bambou, les parois également en bambou plus fin, posé verticalement de façon non jointive de manière à laisser un courant d'air continu – compte tenu de la chaleur constante – ; le toit est en chaume. On pourrait multiplier les exemples en zone équatoriale : maisons du Dahomey ou de Côte d'Ivoire en troncs de palmier et bambous, avec une variante comportant un plancher surélevé pour faire face aux crues des fleuves et aux agressions des animaux

2. Vitruve, Livre II, chapitre I[er].

sauvages ; maisons des Indiens du Brésil, de Colombie ou d'Équateur, en troncs de palmier et feuilles de bananier, etc.

En ce qui concerne les habitations situées dans le nord de l'Europe au climat tempéré, le remplissage des parois en terre apportait une isolation idéale. Cette isolation a d'ailleurs été perdue en partie par l'apparition du système à colombages qui a multiplié les ponts thermiques. Sur ce dernier point, il est intéressant de noter que certains Québécois ayant au départ utilisé le système à colombages provenant de leur Normandie natale, l'ont vite abandonné en raison du manque d'isolation – compte tenu des hivers très rigoureux – pour revenir précisément au système de structure en poteaux et poutres de bois leur permettant de réaliser une excellente isolation à base de panneaux composés. C'est d'ailleurs encore le type d'habitation le plus répandu actuellement au Canada et dans une partie des États-Unis.

4. La juxtaposition de la maison franque et de l'abbaye Saint-Jean-des-Vignes : un raccourci saisissant de l'architecture du Moyen Age

La proximité de ces 2 édifices choque au premier abord. Probablement parce que l'on est habitué à ne considérer le Moyen Age que d'après les chefs-d'œuvre de pierre qu'il nous a laissés.

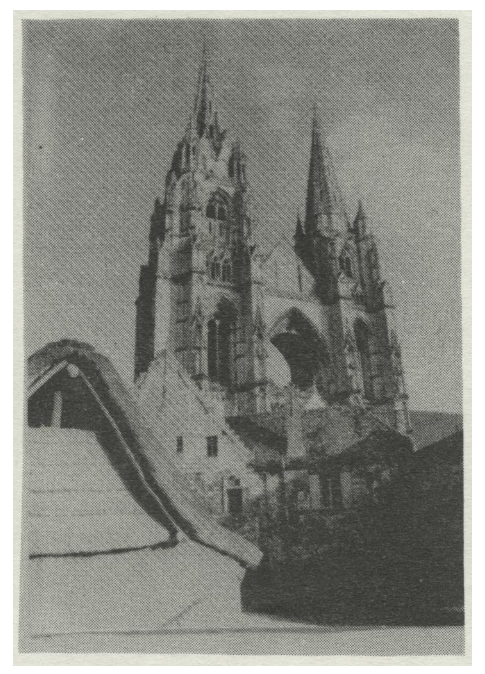
Or il ne faut pas oublier que, jusqu'au XI[e] siècle, nombre d'édifices – y compris les châteaux – étaient en terre et bois. Par ailleurs, comme on l'a vu, le système constructif en terre et bois des maisons rurales – avec sa variante en colombages – connu depuis l'Antiquité, s'est poursuivi avec une remarquable pérennité. Il a été peu affecté par la colonisation romaine, n'a probablement pas subi une quelconque influence germanique puisqu'il était déjà en place avant l'invasion franque, et a traversé pratiquement tout le Moyen Age. L'abbaye Saint-Jean-des-Vignes se trouvant « hors remparts de la ville » jusqu'en 1552, on peut très bien admettre qu'une construction rurale de ce type ait pu exister à proximité.

Du point de vue technique, il est intéressant de comparer une architecture logique, avant tout fonctionnelle, faite directement par la main de l'homme à partir de matériaux simples, avec un édifice étudié par des hommes de l'art [qu'on appelait parfois à juste titre « docteurs es pierre » (3)] suivant un canon bien précis, avec un prestige calculé et en utilisant un matériau beaucoup moins souple. Car il ne faut pas oublier que la pierre a été choisie uniquement pour une question de longévité et que ce choix engendrait au départ d'énormes difficultés (poids élevé, impossibilité de franchir de grandes portées, manque d'isolation, etc.). Comme l'a très justement dit l'architecte norvégien Christian Norberg-Schulz : « les cathédrales furent construites *en dépit de la pierre* plutôt

3. L. Legendre et J.M. Veillerot, voir *Médiévales*, I, page 50.

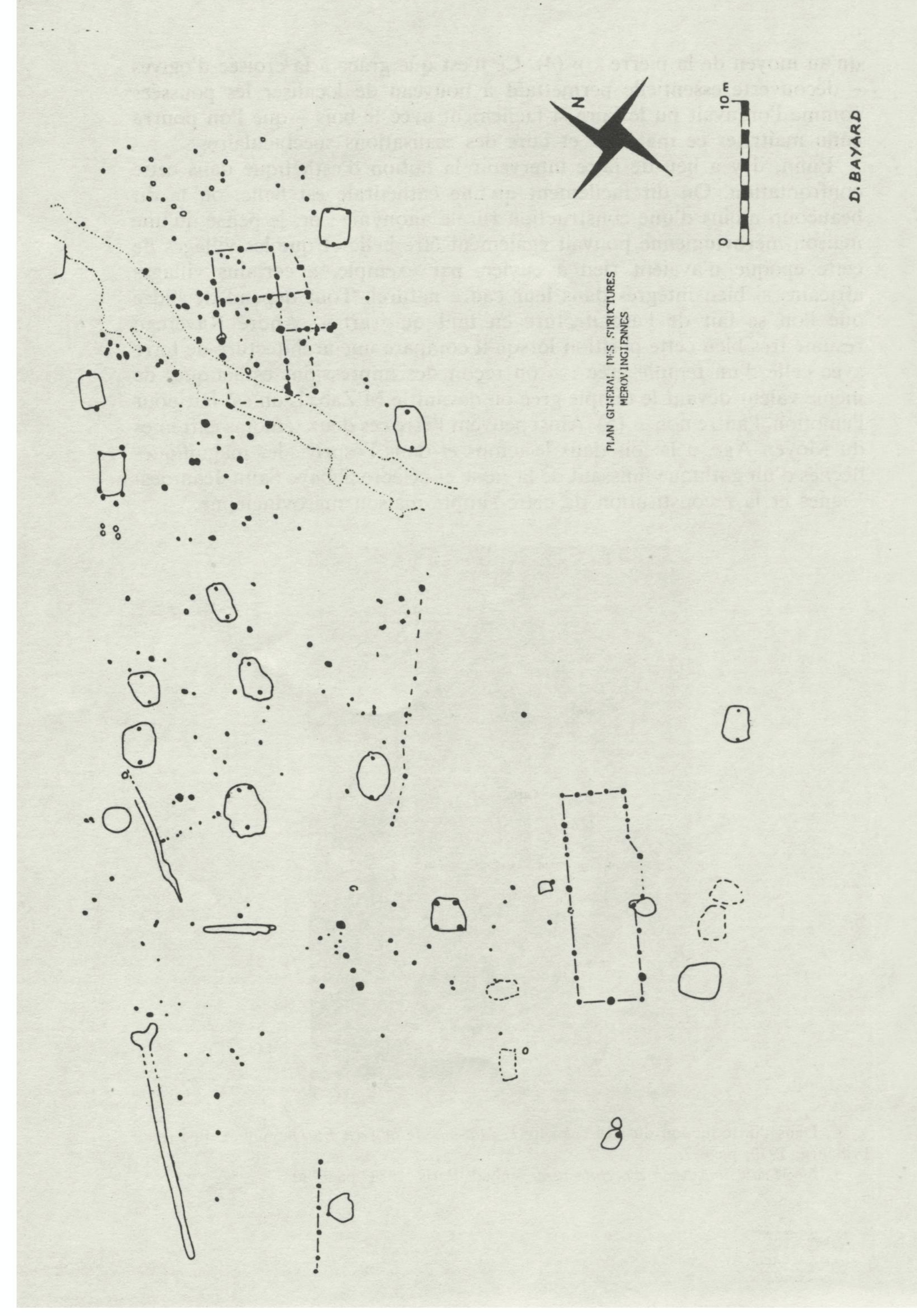
qu'au moyen de la pierre... » (4). Ce n'est que grâce à la croisée d'ogives – découverte essentielle permettant à nouveau de localiser les poussées comme l'on avait pu le faire si facilement avec le bois – que l'on pourra enfin maîtriser ce matériau et faire des réalisations spectaculaires.

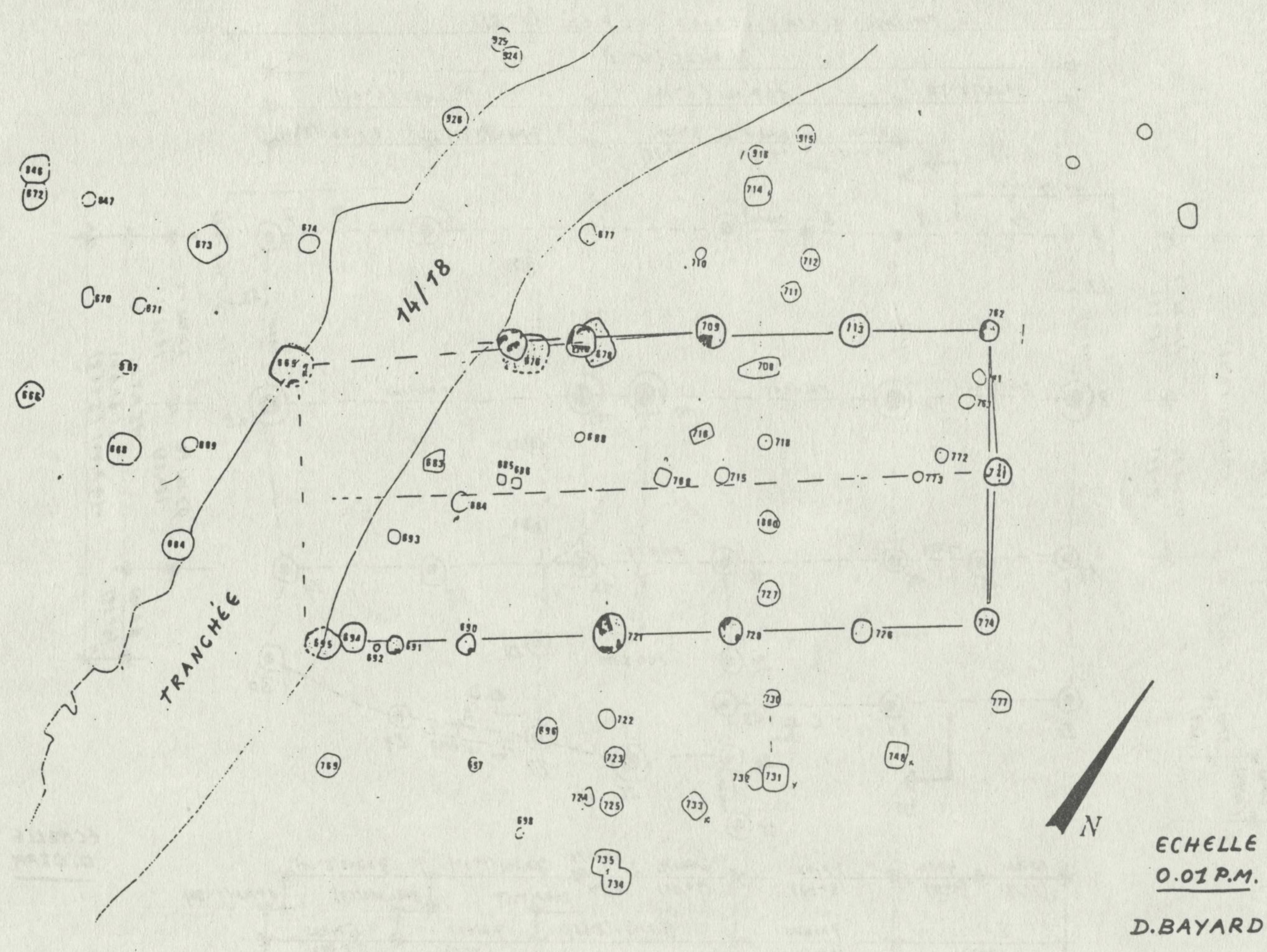
Enfin, il y a lieu de faire intervenir la notion d'esthétique dans cette confrontation. On dit facilement qu'une cathédrale est belle, on le dit beaucoup moins d'une construction rurale anonyme ; or, je pense qu'une maison mérovingienne pouvait également être belle et que les villages de cette époque n'avaient rien à envier, par exemple, à certains villages africains si bien intégrés dans leur cadre naturel. Tout dépend de l'idée que l'on se fait de l'architecture en tant qu'« art ». André Ravereau résume très bien cette position lorsqu'il compare une architecture de terre avec celle d'un temple grec : « on reçoit des impressions esthétiques de même valeur devant le temple grec ou devant le M'Zab. L'un est fait pour l'émotion, l'autre non » (5). Ainsi peuvent l'être ces deux témoins extrêmes du Moyen Age, à la fois dans le temps et dans l'esprit : les magnifiques flèches d'un gothique finissant de la riche et célèbre abbaye Saint-Jean-des-Vignes et la reconstitution de cette simple maison mérovingienne.

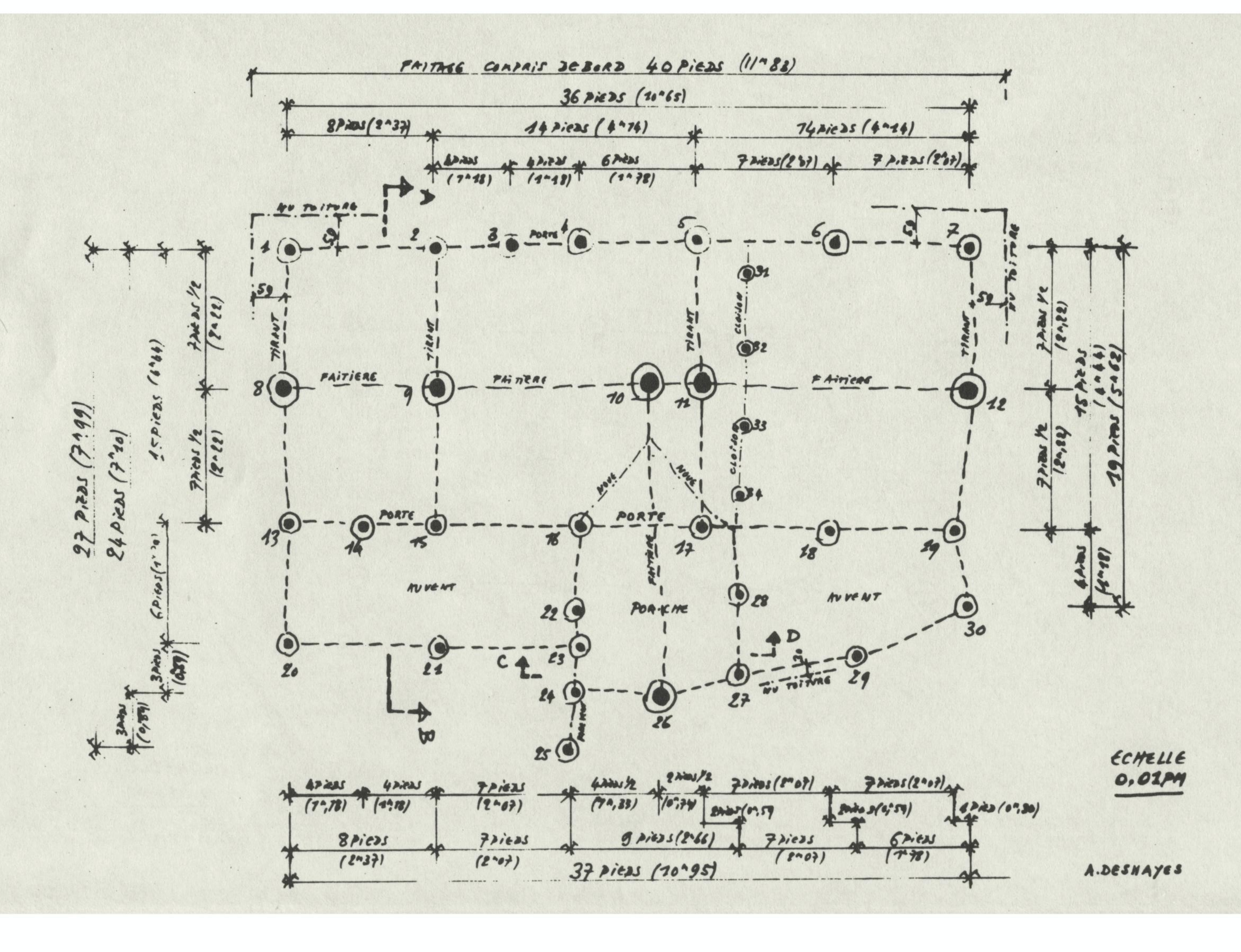


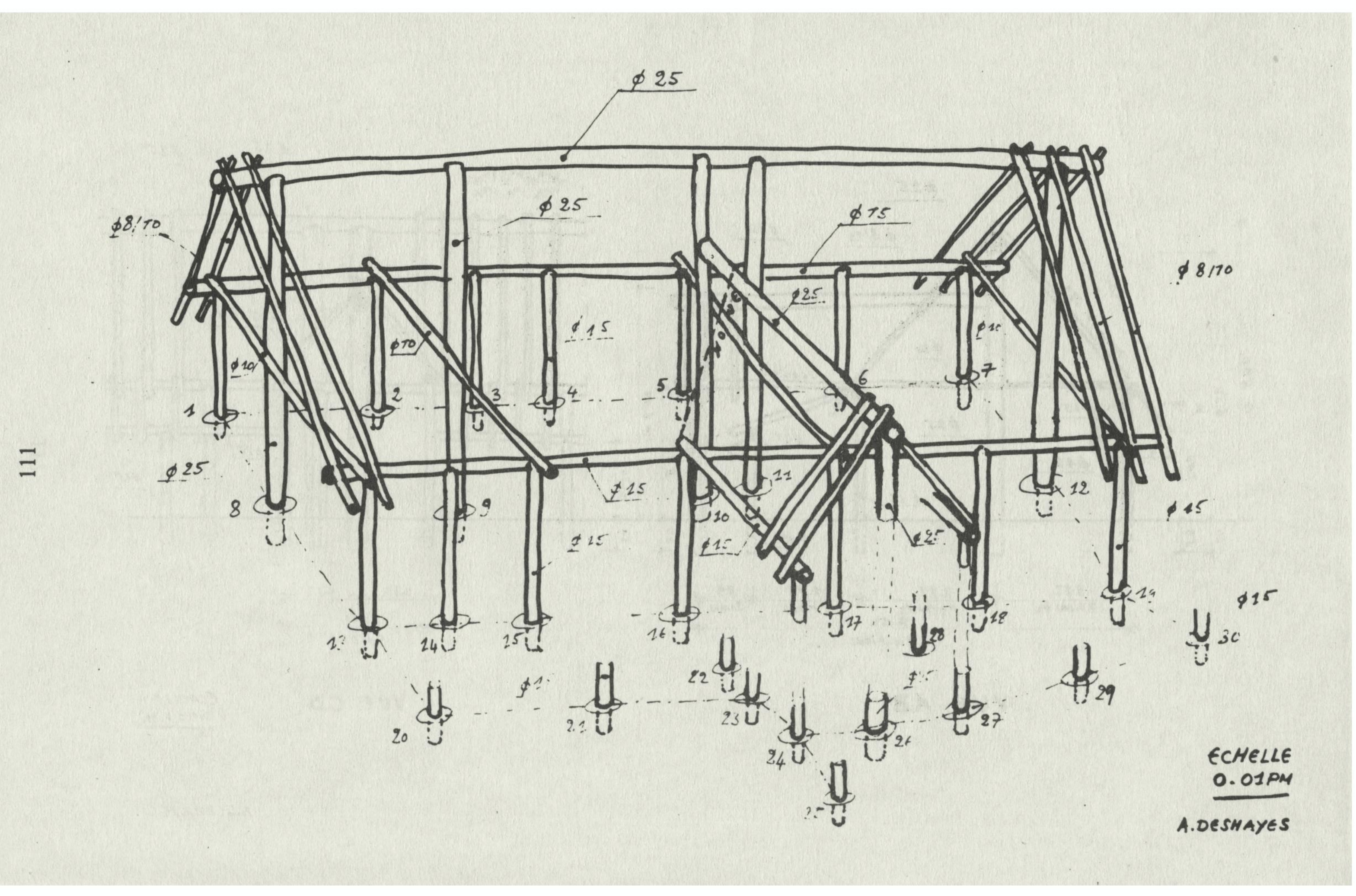
4. Dans l'introduction du très beau livre, *Maisons de bois en Europe*, Office du Livre, Fribourg, 1979, page 7.

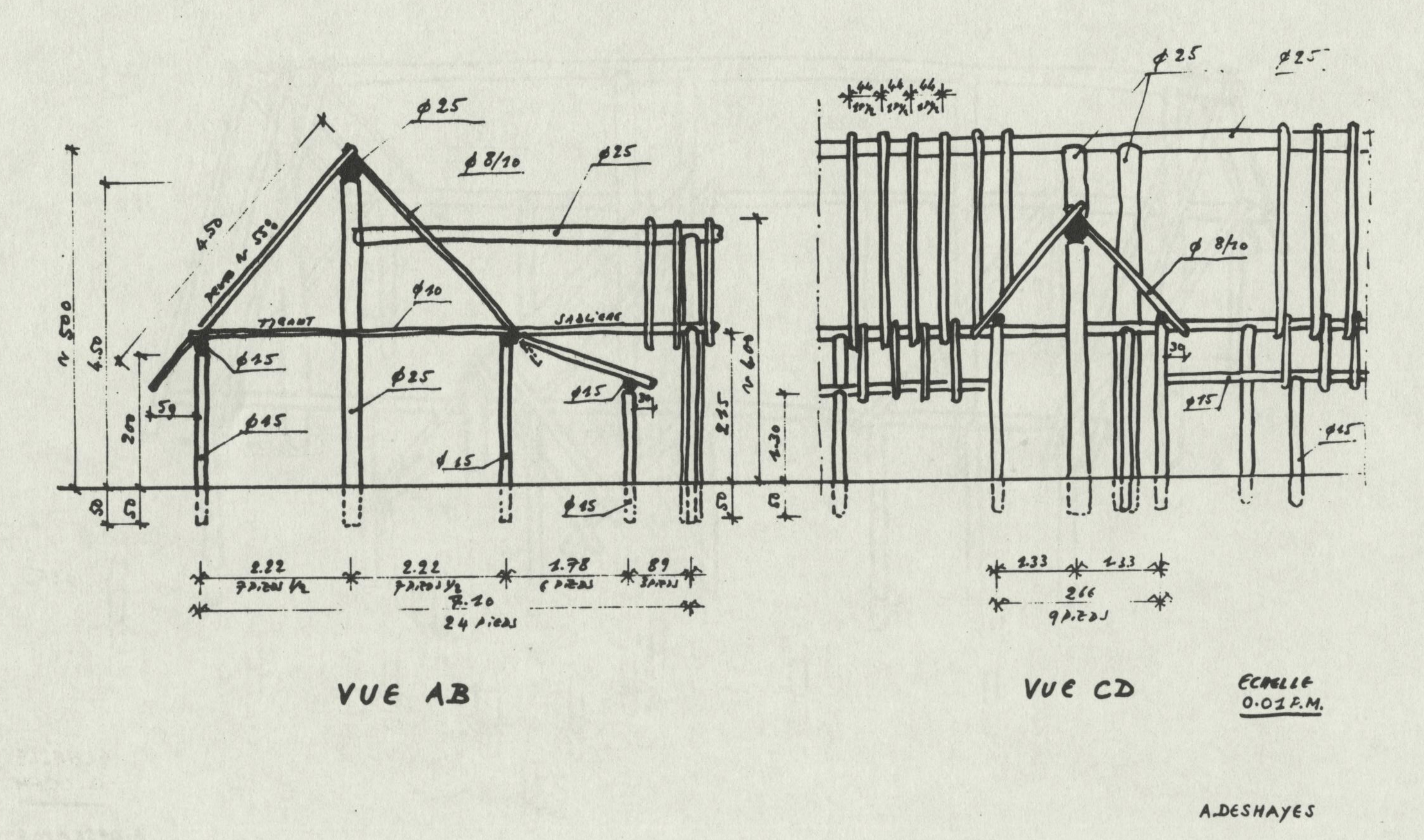
5. *Le M'zab, une leçon d'architecture*, Sinbad, Paris, 1981, page 90.

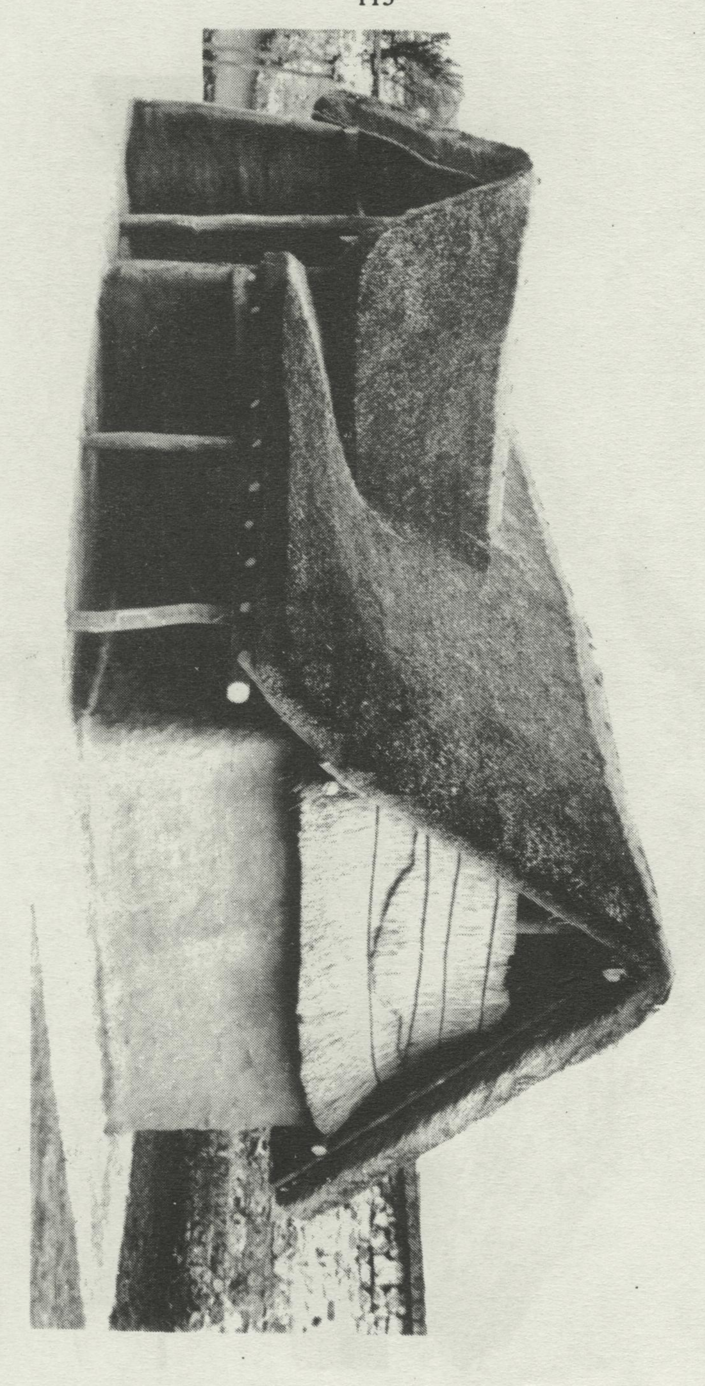

N
0
10 m
D. BAYARD
PLAN GENERAL DES STRUCTURES
MEROVINGIENNES

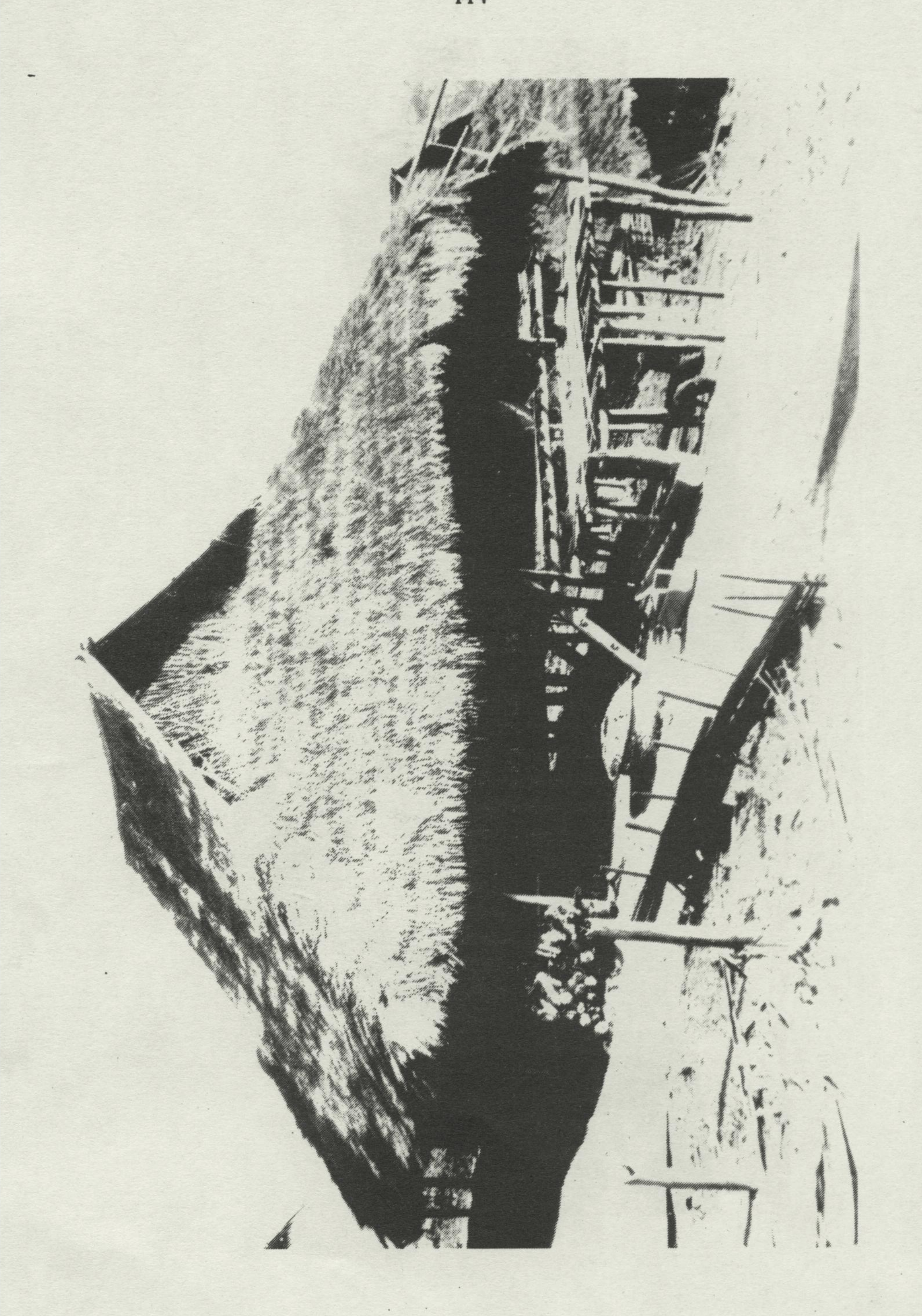

TRANCHÉE
14/18
N
ECHELLE
0.01 P.M.
D.BAYARD

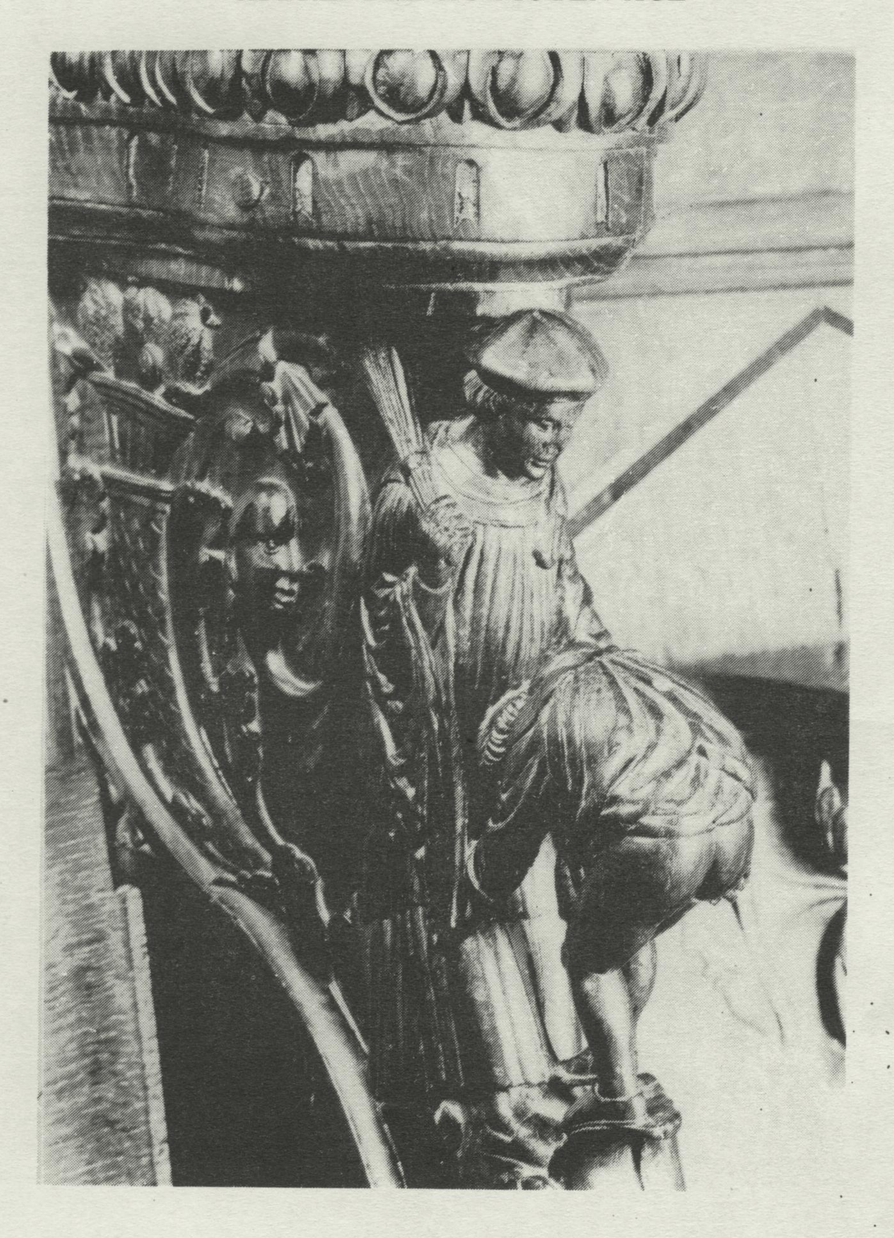

FAITAGE COMPRIS DEBORD 40 PIEDS (11m88)
36 PIEDS (10m65)
14 PIEDS (4m14)
37 PIEDS (10m95)
27 PIEDS (7m99)
24 PIEDS (7m10)
19 PIEDS (5m62)
FAITIERE
TIRANT
CLOISON
PORTE
PORCHE
AUVENT
NOUE
NU TOITURE
ECHELLE
0,02PM
A.DESHAYES


ECHELLE
0.01PM
A.DESHAYES


VUE AB
VUE CD
ECHELLE
0.01 P.M.
A.DESHAYES
TIRANT
SABLIÈRE
24 pieds
9 pieds







Jacques VERGER

POUR UNE HISTOIRE DE LA MAÎTRISE ÈS-ARTS AU MOYEN AGE : QUELQUES JALONS

A l'intérieur des universités médiévales, les facultés des arts sont certainement les plus mal connues. Nos incertitudes concernent aussi bien le niveau initial des étudiants, à leur arrivée même à la faculté, que le contenu effectif des études : dans quelle mesure les programmes officiels, plus ou moins fondés sur les systèmes traditionnels de classification du savoir, étaient-ils observés ? Quelle était la part respective des enseignements obligatoires et des enseignements facultatifs, beaucoup moins aisés à saisir mais souvent, sans doute, nombreux et importants ? Mal connus aussi sont le recrutement et la composition de ces facultés. La jeunesse des étudiants et des maîtres, la durée relativement courte des études et des régences, le moindre prestige social des grades ès-arts font que les « artiens » et anciens artiens sont beaucoup plus difficiles à repérer dans les sources que les étudiants et gradués des facultés de théologie, droit ou médecine.

Il est donc assez malaisé de dire ce que représentait, au Moyen Age, en termes à la fois de formation intellectuelle et de compétence socialement reconnue, le titre de « maître ès-arts » qui couronnait normalement les études d'arts à l'université.

Ni la documentation subsistante, ni la pratique sociale du temps n'autorisent à considérer les maîtres ès-arts comme constituant un groupe suffisamment bien délimité et homogène pour pouvoir être étudié comme tel. Mais, étant donné le nombre assez élevé de ceux, de situation par ailleurs fort diverse, qui ont porté ce titre aux derniers siècles du Moyen Age, il paraît cependant utile de s'interroger sur le type de qualification intellectuelle et/ou professionnelle qu'il était censé garantir aux yeux mêmes des contemporains.

Une première approche de cette question peut être fournie par l'examen des cursus d'études en arts. Même à s'en tenir, comme je le ferai dans cet article, au cas des universités françaises, ces cursus apparaissent très divers et cette diversité même est significative.

Prenons d'abord l'exemple de l'université de Paris, dont la faculté des arts était, de loin, la plus importante de France et même d'Occident.

L'organisation des études, à en croire non seulement l'historiographie traditionnelle mais nombre de statuts médiévaux, y aurait obéi à deux principes essentiels :

– le primat de la dialectique – elle-même définie comme une méthode universelle de découverte de la vérité, opératoire dans toutes les disciplines – dans la formation des artiens.

– la valeur avant tout propédeutique assignée, dans la pure tradition patristique, aux études d'arts libéraux par rapport à celles menées dans les facultés supérieures et, en particulier, à la théologie.

Ce lien organique entre les arts libéraux et les autres disciplines aurait trouvé son expression institutionnelle dans les rapports étroits existant entre les composantes de la faculté des arts (nations, recteur) et les facultés supérieures et qui fondaient l'unité même de l'université.

En fait, cette sorte de modèle ne fonctionnait sans doute que très imparfaitement.

D'une part, et bien que ce soit là un point encore mal étudié, il est certain que, même si la dialectique occupait la plus grande place dans les programmes et les épreuves d'examen de la faculté des arts de Paris, d'autres enseignements y étaient donnés (1). Il y avait d'abord ceux, généralement facultatifs et quelque peu marginaux, qui concernaient les disciplines « rares » (arts scientifiques du *quadrivium,* grec et langues orientales) et ne devaient s'adresser qu'à des groupes restreints d'étudiants, tentés par des études désintéressées dans ces domaines ou visant une formation très particulière (de musicien, astronome, etc.), à laquelle ne correspondait d'ailleurs guère de statut social spécifique (2). Surtout, il ne faut sans doute pas minimiser l'importance conservée à Paris par les enseignements de grammaire et de rhétorique. Avant même le renouveau que leur vaudront au XV[e] siècle les premières influences humanistes, ceux-ci gardaient une place importante, que soulignent certains statuts du XIV[e] siècle (3) et qui allait bien au-delà des apprentissages élémentaires

1. Dans le volume *Arts libéraux et philosophie au Moyen Age,* Montréal-Paris, 1969, voir les sections « Les arts libéraux dans l'université du XIII[e] siècle », pp. 157-203, et « Les arts libéraux aux XIV[e] et XV[e] siècles », pp. 205-265.

2. Les spécialistes du *quadrivium,* faute de se voir reconnaître un statut social spécifique, étaient généralement amenés à poursuivre leurs études dans une faculté supérieure puis à s'engager dans une carrière ecclésiastique ou civile classique, ce qui donnait inévitablement à leurs activités scientifiques une note d'amateurisme ou de gratuité. Citons, à titre d'exemple, Jean Fusoris, maître ès-arts de Paris et astronome mais aussi bachelier en théologie et chanoine de Reims au début du XV[e] siècle (cf. E. Poulle, *Un constructeur d'instruments astronomiques au XV[e] siècle, Jean Fusoris,* Paris, 1963).

3. L'enseignement de la grammaire fut en particulier modernisé, à l'occasion de la réforme de 1366, par l'introduction dans les lectures obligatoires des artiens du *Doctrinal* d'A. de Villedieu et de *Grecismus* d'E. de Béthune à la place de Donat et Priscien (*Chartularium Universitatis Parisiensis,* éd. par H. Denifle et E. Châtelain, t.III, Paris, 1894, p. 145).

imaginés par I. Hajnal (4). Un maître ès-arts parisien n'était pas seulement un dialecticien confirmé, c'était aussi un bon latiniste et cette dernière compétence, plus encore que la précédente, pouvait sans doute être mise en valeur pour elle-même et pas seulement comme voie d'accès à des disciplines « supérieures » (5).

Cette hypothèse est confirmée, me semble-t-il, par le fait que, manifestement, certains étudiants des facultés supérieures ne passaient pas par celles des arts et surtout que beaucoup d'anciens artiens n'allaient pas ensuite dans une faculté supérieure. Si ces constatations sont relativement évidentes, leur signification l'est moins. Le fait, pour certains étudiants des facultés supérieures, de n'être pas passés par celle des arts, que ce soit en raison de leur statut (les religieux mendiants) ou du fait d'un choix personnel, ne veut naturellement pas dire qu'ils n'avaient pas reçu d'une autre façon (*studia artium* des ordres mendiants, écoles non universitaires, préceptorat privé) une certaine formation en arts ; du moins peut-on dire qu'ils avaient estimé pouvoir se passer des contraintes et des titres propres à la faculté des arts, ce qu'aucun statut ne leur interdisait d'ailleurs formellement. Quant aux artiens que l'on ne retrouve pas dans les facultés supérieures – fort nombreux à en juger par la seule considération des effectifs universitaires totaux (6) –, c'était sans doute, pour certains d'entre eux, contre leur gré, la difficulté ou le coût des études supérieures les ayant seuls empêchés de les entamer ou de les mener à bien. Mais, quoi qu'il en soit, il existait une large proportion de maîtres ès-arts qui, volontairement ou non, ne tiraient de leur passage à l'université d'autre qualification que cette maîtrise ès-arts.

Une excellente étude récente, due à Mineo Tanaka, permet de préciser ce dernier point (7). Certes, ce travail ne concerne que la nation anglo-allemande de l'université de Paris, qui a laissé les archives les plus riches mais dont les étudiants étaient dans une situation particulière, nettement plus susceptibles que leurs camarades français, surtout au XVe siècle, de faire tout ou partie de leurs études dans une des nouvelles

4. On sait que, dans un livre très discuté (*L'enseignement de l'écriture aux Universités médiévales*, 2e éd., Budapest, 1959), I. Hajnal a soutenu que l'enseignement de l'écriture était une des activités majeures des facultés des arts.

5. Ici comme dans la suite de cet article le mot « supérieur » n'est employé que par commodité puisque, précisément, un des objets du présent travail est de discuter cette notion même de disciplines « préparatoires » ou « supérieures » appliquée aux enseignements des universités médiévales.

6. Selon J. Favier, *Paris au XVe siècle, 1380-1500*, Paris, 1974, pp. 69-72, l'université de Paris aurait eu en moyenne, dans la première moitié du XVe siècle, 2 à 3 000 étudiants en arts et 6 à 700 seulement dans les facultés supérieures où les études étaient pourtant plus longues.

7. M. Tanaka, *La nation anglo-allemande de l'université de Paris à la fin du Moyen Age*, Paris, 1983 (thèse de l'E.H.E.S.S., dactyl.). Une édition imprimée de ce travail est en préparation.

universités d'Allemagne ou d'Europe centrale, avant ou après leur séjour à Paris, ce qui rend délicate la reconstitution de leurs cursus complets ; ces étudiants étaient aussi plus enclins à quitter prématurément Paris dans les années difficiles de guerre, de schisme ou de disette qui ne manquèrent pas à cette époque. Ceci dit, Mineo Tanaka a observé que, si une forte proportion de ses étudiants ès-arts arrivaient vraisemblablement jusqu'à la maîtrise (8), beaucoup disparaissent de la documentation parisienne une fois ce titre obtenu, comme l'indique le tableau ci-dessous :

	A	B	C	D	Total
1339-58	89 (38 %)	42 (18 %)	23 (10 %)	80 (34 %)	234
1369-80	34 (15 %)	29 (13 %)	63 (28 %)	97 (44 %)	223
1392-1422	86 (16 %)	66 (12 %)	62 (11 %)	336 (61 %)	550
1423-1450	37 (20 %)	17 (9 %)	16 (9 %)	116 (62 %)	186
Total	246 (20 %)	154 (13 %)	164 (14 %)	629 (53 %)	1193

A : maîtres ès-arts attestés comme régents à Paris dans les 5 années suivantes.
B : maîtres ès-arts attestés comme actifs au sein de la nation dans les 5 années suivantes.
C : maîtres ès-arts attestés comme présents à Paris dans les 5 années suivantes.
D : maîtres ès-arts disparaissant de la documentation parisienne pendant les 5 années suivantes.

(d'après M. Tanaka, *La Nation anglo-allemande...*, *op. cit.*, p. 68)

De ce tableau, on retiendra le recul progressif, du XIVe au XVe siècle, des catégories A et B, celui, plus tardif, de la catégorie C et, inversement, la montée continue de la catégorie D, qui s'accélère au XVe siècle. Même une fois faite la part des causes de départ propres à ces étudiants (attirance des nouvelles universités d'Allemagne et d'Europe centrale, effets du Grand Schisme, crainte des troubles politiques à Paris), ce qui interdit toute généralisation sommaire, ces chiffres montrent bien, semble-t-il, que la « régence obligatoire » de deux ans, qui aurait dû suivre immédiatement l'*inceptio*, était de moins en moins respectée et surtout que, de toute façon, avec ou sans cet épisode d'enseignement, un nombre important et croissant

8. Faute de matricule, il est impossible de savoir, à Paris, combien d'étudiants abandonnaient avant le baccalauréat. En revanche, on constate dans la nation anglo-allemande qu'entre 1339 et 1452, 69,2 % des bacheliers ès-arts sont parvenus à la licence et 63,7 % à la maîtrise ès arts (cf. M. Tanaka, *La nation anglo-allemande...*, *op. cit.*, p. 56).

d'étudiants quittait l'université avec la seule maîtrise ès-arts et ce sans doute, pour nombre d'entre eux, volontairement.

Si l'on envisage maintenant le cas des universités provinciales, les distorsions par rapport au prétendu « modèle » parisien apparaissent encore beaucoup plus grandes (9).

Même si les statuts et les programmes officiels de la faculté des arts de Paris ont souvent été plus ou moins directement imités dans ces universités, les enseignements qu'elles offraient étaient en pratique sensiblement différents.

Ils sont, à dire vrai, mal connus mais la rareté même des manuscrits gardant la trace d'œuvres des maîtres suggère qu'ils devaient souvent être routiniers et d'un niveau modeste. S'il est douteux que le *quadrivium*, les langues orientales ou les classiques y aient jamais occupé la moindre place, en revanche, la grammaire devait avoir une grande importance, tandis que la dialectique et la philosophie, spécialités des écoles parisiennes, étaient ici beaucoup moins développées. Dans les universités du Midi, les sources distinguent clairement « étudiants en grammaire » et « étudiants en logique » ; à Toulouse et Cahors, ces deux cycles, non pas successifs mais distincts et parallèles, relevaient même de deux facultés également distinctes et séparées (10).

Dira-t-on que ce succès relatif de la grammaire s'explique par le fait qu'ici la principale faculté supérieure était celle de droit (et non de théologie), pour laquelle la grammaire aurait fourni une meilleure propédeutique ?

Peut-être mais il faut aussitôt remarquer que, beaucoup plus encore qu'à Paris, étudiants ès-arts et étudiants des facultés supérieures constituaient en fait deux populations nettement différentes, pour ne pas parler des universités d'Orléans et d'Angers (jusqu'en 1432), entièrement vouées au droit et dépourvues de toute école d'arts. Pour le Midi, du moins pour les années 1378-1403 où la documentation permet quelques évaluations quantitatives grossières et quelques statistiques prosopographiques, on constate qu'« artiens » et « grammairiens » n'étaient qu'une minorité dans des effectifs où les gros bataillons étaient représentés par les étudiants en droit : environ 35 % du total à Toulouse, 27 % à Cahors, 15 % à Avignon, 7,5 % à Montpellier (contre, rappelons-le, près de 75 % à Paris) ; chiffres sans doute inférieurs à la réalité, mais significatifs. Comme, de plus, seule une minorité de ces étudiants semble s'être dirigée

9. Sur ce qui suit, je me permets de renvoyer en particulier à J. Verger, « Remarques sur l'enseignement des arts dans les universités du Midi à la fin du Moyen Age », *Annales du Midi*, 91, 1979, pp. 355-381.

10. L'importance de la grammaire dans l'enseignement des arts des universités méridionales a été bien soulignée par L.J. Paetow, *The Arts Course at Medieval Universities with Special Reference to Grammar and Rhetoric*, Champaign Ill., 1910.

vers une faculté supérieure (11), ceci signifie que les anciens artiens ou grammairiens y étaient au total peu nombreux et qu'en majorité ils quittaient l'université sans y avoir étudié autre chose que la grammaire ou la logique. Et les chiffres sont ici tels qu'il faut penser que, plus encore qu'à Paris, ces cursus limités à la faculté des arts s'expliquent souvent non par un échec rapide dans des études « supérieures » mais par un choix délibéré.

A dire vrai, ce qui précède concerne avant tout les études supérieures de droit, dont les liens avec les études universitaires d'arts étaient manifestement passablement distendus. Les « artiens » et, plus encore, les « grammairiens » n'envisageaient pas spécialement d'accéder ensuite à la faculté de droit ; les étudiants en droit, s'ils avaient certainement besoin d'une formation préalable et s'ils ne récusaient pas par principe celle que pouvaient leur apporter des études et des grades universitaires en arts, estimaient cependant dans leur majorité pouvoir se contenter d'acquérir cette formation, à moindres frais et plus rapidement, de manière peut-être plus élémentaire mais suffisante, par l'un des biais évoqués plus haut (écoles non universitaires, préceptorat individuel) (12).

L'attitude des étudiants (séculiers) en théologie et en médecine était différente. Chez ceux-ci, beaucoup moins nombreux, il est vrai, que les juristes, des études préalables à la faculté des arts semblent être restées, même dans le Midi, très fréquentes. A Montpellier, la majorité des étudiants en médecine étaient bacheliers, licenciés ou maîtres ès-arts. A la différence des juristes, ils considéraient donc qu'une formation universitaire en arts leur était utile, sinon indispensable. Notons d'ailleurs que, pour beaucoup d'entre eux, surtout s'ils venaient de pays situés au nord de la Loire, c'était à Paris et non à Montpellier qu'ils avaient obtenu leur titre en arts. Il s'agissait donc d'une formation non seulement de qualité supérieure mais comportant beaucoup plus de dialectique et de philosophie naturelle. Or ces disciplines avaient évidemment partie liée avec la médecine telle qu'on la concevait au Moyen Age. C'était donc sans doute cette raison épistémologique qui rendait aux études d'arts, à leurs yeux, la valeur propédeutique que ne leur reconnaissaient plus guère les juristes (13).

11. Entre 1378 et 1403, à Avignon, 3,6 % des étudiants en grammaire et 41 % des étudiants en arts (soit 31 % du total de ces étudiants) sont attestés comme ayant accédé à une faculté supérieure ; à Toulouse, les chiffres correspondants sont de 8,7 % et 23,5 %, soit 18,5 % du total (J. Verger, « Remarques... », *op. cit.* p. 370).

12. Dans J. Verger, « Remarques... », *op. cit.*, p. 373, j'ai essayé de montrer que les étudiants en droit passés préalablement par la faculté des arts réussissaient en moyenne un peu mieux que les autres aux examens en droit, mais au prix d'un certain allongement de la durée totale de leurs études.

13. Cf. J. Verger, « Remarques... », *op. cit.*, p. 372. Sur les liens entre arts libéraux et médecine, voir les remarques de N.G. Siraisi dans son livre *Arts and Sciences at Padua. The Studium of Padua before 1350*, Toronto, 1973.

Il semble d'ailleurs qu'à Montpellier, comme à Bologne ou Padoue, la modeste « université des arts », tout à fait distincte de celle de droit, ait été plus ou moins placée sous la supervision de celle de médecine. A Toulouse et Cahors, il est vrai, grammairiens et artiens, qui fournissaient le recteur six mois sur douze, semblent avoir été étroitement associés au gouvernement de l'ensemble de l'université ; cette situation qui ne se justifiait guère par la répartition des effectifs étudiants, mériterait d'être étudiée de près ; peut-être faut-il seulement y voir une influence parisienne sur les statuts primitifs. A Avignon en revanche, les docteurs en droit contrôlaient seuls toute l'université, rejetant clairement les maîtres ès-arts dans une position marginale et subalterne. Il en ira de même à Angers de 1432 à la réforme de 1494 (14).

Peut-être cette situation médiocre de l'enseignement des arts dans les universités provinciales a-t-elle fini par paraître notoirement insuffisante. Dès le XIV[e] siècle, deux collèges furent créés à Cahors qui, pour un temps au moins, furent réservés aux étudiants en arts. A Avignon, au temps du Grand Schisme, on fit venir quelques régents parisiens pour essayer de développer la faculté des arts ; ce fut sans grand lendemain. En 1432, une faculté des arts fut créée à Angers. De même, la plupart des universités fondées en France au XV[e] siècle furent dotées, au moins en théorie, d'une faculté des arts. On sait en tout cas que celle de l'université de Poitiers (établie en 1431) dut avoir jusqu'au début du XVI[e] siècle des effectifs notables : 46 % des régents ici identifiés (soit 58 sur 127) étaient des régents ès-arts et une dizaine de petits collèges étaient destinés à héberger leurs étudiants (15).

Mais ces progrès, d'ailleurs inégaux, surtout dans le Midi, ne prouvent nullement que les liens entre études d'arts et études supérieures, surtout en droit, se soient resserrés. Ils indiquent simplement que les universités formaient davantage de maîtres ès-arts, sans doute parce qu'il y avait pour ce titre une demande sociale croissante et, peut-être, des possibilités accrues de carrières.

Résumons-nous. Ces brefs rappels sur ce qu'étaient vraisemblablement les cursus des étudiants ès-arts dans les universités françaises à la fin du Moyen Age semblent indiquer :

1 – que le contenu des études d'arts était au total plus varié qu'on ne le dit parfois et qu'en particulier leur élément le plus traditionnel,

14. Sur ces aspects institutionnels, voir H. Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, nlle éd. par F.M. Powicke et A.B. Emden, Londres, 1936, vol. II, pp. 151-183.

15. En ce qui concerne Cahors et Avignon, voir J. Verger, « Remarques... », *op. cit.*, pp. 378-79, et, du même, « L'université d'Avignon au temps de Clément VII », dans *Genèse et débuts du Grand Schisme d'Occident*, Paris, 1980, pp. 185-200 ; pour Poitiers, R. Favreau, « L'Université de Poitiers et la société poitevine à la fin du Moyen Age », dans *Les universités à la fin du Moyen Age*, éd. par J. Paquet et J. Ijsewijn, Louvain, 1978, pp. 549-583.

l'enseignement de la grammaire, c'est-à-dire du latin et des principes de base de l'expression écrite savante, y gardait une place importante.

2 – que les cursus en arts avaient acquis une véritable autonomie, c'est-à-dire qu'ils n'étaient pas un préalable indispensable à des études « supérieures » et qu'en revanche ils étaient manifestement perçus par beaucoup, en eux-mêmes, comme une fin possible des études. On pouvait s'en passer, on pouvait s'en contenter ; partir à la faculté des arts relevait donc sans doute d'un choix personnel spécifique.

3 – que, sauf à Paris, les facultés des arts, quoiqu'intégrées aux universités, se trouvaient généralement dans une position institutionnelle subalterne et marginale par rapport aux autres facultés.

4 – que, malgré tout, la demande sociale de grade ès-arts n'a pas diminué à la fin du Moyen Age ; sans doute même était-elle en croissance.

Qu'en conclure ? En quoi consistait cette spécificité des études d'arts ? On pourrait s'interroger sur le contenu effectif de la formation reçue. Ce n'est pas ici mon propos et ce serait, répétons-le, une entreprise délicate car, en dehors de quelques maîtres parisiens célèbres, mais sans doute peu représentatifs, ce contenu est bien mal connu. J'essaierai donc simplement de voir ce qu'ont été les carrières ultérieures des gradués en arts, espérant trouver par là un témoignage de la valeur qui était socialement reconnue à leur type de formation.

Cette recherche elle-même n'est pas aisée. Le repérage des artiens et anciens artiens se heurte aux lacunes bien connues des archives universitaires françaises : absence de matricules – concentration des grands « rôles de suppliques », qui pourraient partiellement en tenir lieu, sur la courte période 1378-1403 – caractère tardif des registres des nations de la faculté des arts de Paris, à l'exception de ceux de la nation anglo-allemande, dont l'intérêt est ici limité puisque les étudiants de cette nation retournaient faire carrière dans leur pays d'origine, où il est difficile de les suivre dans une documentation très dispersée.

La difficulté du travail est aggravée par le fait que, les titres ès-arts étant nettement moins prestigieux que ceux des autres facultés (malgré la tendance générale à la fin du Moyen Age, sur laquelle nous reviendrons, à la valorisation sociale de tous les titres universitaires, même les plus modestes), ils ne sont sans doute pas toujours mentionnés à la suite du nom de leurs possesseurs. Certains historiens considèrent que le simple titre de *magister* désigne normalement un maître ès-arts (16). A mon sens, cela n'est pas prouvé et, en attendant une enquête plus poussée sur la signification et l'emploi exacts de ce mot, il semble prudent de réserver son jugement.

16. Cf. *infra*, note 27.

La seule activité à laquelle la maîtrise ès-arts (ou en grammaire) paraît avoir préparé de manière vraiment spécifique, était l'enseignement (des arts ou de la grammaire). Mais le régent ès-arts ou en grammaire représentait-il déjà vraiment une figure professionnelle dans la France de la fin du Moyen Age ? Il faut distinguer plusieurs cas.

A l'université de Paris, les nouveaux maîtres ès-arts étaient tenus d'enseigner au moins deux ans après leur promotion. En fait, cette obligation, qui aurait d'ailleurs fourni un nombre excessif de régents, n'était pas respectée par tous et elle finira par disparaître des textes officiels (17). Néanmoins, c'était là le système qui continuait à donner la plupart des enseignants de la faculté des arts et ceux-ci n'avaient donc rien de régents professionnels. Ils ne restaient généralement pas longtemps en fonction. Au XIII[e] siècle déjà, Roger Bacon regardait comme exceptionnel le fait d'avoir étudié et enseigné les arts pendant plus de vingt ans (18). Souvent, sans doute, ceux qui acceptaient ces régences statutaires le faisaient moins par goût que parce qu'ils avaient besoin des ressources que procurait cette activité pour financer les études qu'ils comptaient entreprendre dès que possible dans une faculté supérieure. M. Tanaka a noté qu'à la nation anglo-allemande les maîtres ès-arts qui enseignaient le plus volontiers étaient les moins aisés, ceux qui avaient payé les *bursæ* les plus modestes lors de leur *inceptio* (19). Très rares paraissent avoir été, à la faculté des arts de Paris, les régents à vie, véritablement professionnels. Le cas célèbre de Jean Buridan, qui n'enseigna jamais que les arts, de 1320 à 1358, est exceptionnel (20). Il est évidemment probable que cette brièveté des cursus professoraux a eu des effets fâcheux sur le niveau et l'originalité de l'enseignement.

En fait, c'est surtout en dehors de Paris, dans les facultés des arts des universités provinciales, dans les écoles non universitaires, parmi les précepteurs privés, qu'il faut chercher de véritables régents professionnels, c'est-à-dire se consacrant exclusivement à l'enseignement, sinon toute leur vie, du moins dix à vingt ans, car, au fond d'eux-mêmes, beaucoup semblent avoir aspiré soit à reprendre des études supérieures, soit à se retirer, s'ils étaient prêtres ou moines, sur un bon bénéfice ecclésiastique (21). Ces

17. Cf. H. Rashdall, *The Universities of Europe... op. cit.*, vol I, pp. 409 et 465.

18. Cf. article « Bacon, Roger », par A.C. Crombie et J.D. North, dans *Dictionary of Scientific Biography*, vol. I, New-York, 1970, pp. 377-385.

19. Cf. M. Tanaka, *La nation anglo-allemande...*, *op. cit.*, p. 82-84.

20. Cf. article « Buridan, Jean », par E.A.Moody, dans *Dictionary of Scientific Biography*, vol. II, New-York, 1970, pp. 603-608.

21. Je citerai, à titre d'illustration, le cas exemplaire de Pierre d'Arpajon, prêtre du diocèse de Saint-Flour, que j'ai étudié dans J. Verger, « Remarques... », *op. cit.*, p. 366 ; régent en grammaire à l'université de Toulouse de 1374 à 1403, il tenta aussi, épisodiquement, d'étudier le droit canon mais sans parvenir à dépasser ici le grade de bachelier ; en 1405, il quitta Toulouse et l'enseignement pour se retirer comme chanoine et doyen de la collégiale de Chamalières (dioc. de Clermont-Ferrand).

régents de métier sont encore très mal connus en France. Certains semblent avoir été itinérants : ils venaient à l'appel d'une faculté, ou engagés par une municipalité ; ils recevaient un salaire, complété par les honoraires payés par les élèves ou leurs parents. Leur niveau était variable. Jusque dans le Midi, les maîtres ès-arts de Paris étaient les plus appréciés et, dans certains cas, les écoles où ils exerçaient, écoles capitulaires parfois ou collèges urbains, devaient pouvoir soutenir la comparaison avec une faculté des arts (22).

Certains de ces maîtres ès-arts n'étaient pas sans quelque prétention intellectuelle. Ils ont pu laisser des œuvres écrites et l'espèce de bibliothèque idéale dont Richard de Bazoques, maître ès-arts parisien devenu maître d'école en Normandie vers 1400, a dressé une liste qui nous est parvenue, témoigne, sinon de ses lectures effectives, du moins d'une sorte de culture scolaire assez large (23). Le plus souvent cependant, ces régents devaient être des personnages assez modestes, tant par leur niveau de connaissances que par leur prestige social ou leurs ressources et leur souci principal devait être d'améliorer par quelques activités annexes (hébergement des élèves, prêt à intérêt) leurs revenus professionnels.

D'autre part, dès que l'on passe des régences universitaires à celles des simples écoles latines, urbaines ou rurales, on constate que les maîtres ès-arts entraient en concurrence avec d'autres maîtres d'école, dépourvus de formation universitaire. Le phénomène a déjà été bien observé en Angleterre où on a pu montrer que, si les gradués d'université contrôlaient à peu près les grands collèges (Winchester, Eton), ils ne constituaient par exemple que 39 % des maîtres d'école dans le Sud-Ouest du pays (24). En France, on manque d'études aussi précises, mais il semble assuré que les maîtres ès-arts issus des universités n'étaient qu'une petite minorité, surtout en dehors des grandes villes (25).

Il se peut cependant que les emplois qui leur étaient proposés se soient faits plus nombreux aux dernières décennies du Moyen Age, du fait, d'une

22. La qualité de l'enseignement des arts aux écoles cathédrales de Reims et de Soissons à la fin du Moyen Age, par exemple, a été bien mise en valeur par P. Desportes, « L'enseignement à Reims aux XIIIe et XIVe siècles », dans *Enseignement et vie intellectuelle (IXe -XVIe siècle)* (Actes du 95e congrès national des sociétés savantes, t. 1), Paris, 1975, pp. 107-122, et par L. Carolus-Barré, « Les écoles capitulaires et les collèges de Soissons au Moyen Age et au XVIe siècle », *ibid.*, pp. 123-226.

23. Cf. J. Bignami-Odier et A. Vernet, « Les livres de Richard de Bazoques », dans *Bibliothèque de l'École des Chartes*, 110, 1952, pp. 124-153.

24. Cf. N. Orme, « English Schoolmasters, 1100-1500 », dans *Medieval Lives and the Historian. Studies in Medieval Prosopography*, éd. par N. Bulst et J.-Ph. Genêt, Kalamazoo, 1986, pp. 303-312.

25. C'est ce qui ressort notamment des études de M. Jones, « Education in Brittany during the Later Middle Ages : a Survey », *Nottingham Medieval Studies*, 22, 1978, pp. 58-77, et de S. Guilbert, « Les écoles rurales en Champagne au XVe siècle : enseignement et promotion sociale », dans *Les entrées dans la vie. Initiations et apprentissages*, Nancy, 1982, pp. 127-147.

part, d'une possible densification du réseau des écoles urbaines et rurales et surtout par suite de la multiplication, auprès des universités mêmes, de nouveaux types de régences : régences et sous-régences des collèges de plein exercice, venant concurrencer, bientôt victorieusement, celles de la faculté, charges de « pédagogues » tenant une « pédagogie » privée ou au sein d'un collège ayant inauguré un « exercice » de grammaire à l'usage de jeunes pensionnaires ; ces nouvelles formes d'enseignement, qui apparaissent à Paris au temps de la réforme de l'université par le cardinal d'Estouteville (1452), s'épanouiront dans les premières années du XVIe siècle (26).

L'enseignement ne représentait cependant une possibilité de carrière, au moins durable, que pour une minorité de maîtres ès-arts. Où retrouve-t-on les autres ?

La recherche, nous l'avons dit, en est délicate. Naturellement, on retrouve les maîtres ès-arts en beaucoup plus grand nombre dans la France du Nord que dans celle du Midi. Ceci s'explique non seulement par l'état de la documentation et des recherches actuelles mais par le fait que l'université de Paris produisait beaucoup plus de maîtres ès-arts que celles du Midi. Ici se pose cependant un problème, celui des notaires, dont on sait l'importance dans les sociétés méridionales de la fin du Moyen Age. Étudiant la ville de Saint-Flour aux XIVe et XVe siècles, Albert Rigaudière a suggéré que les notaires qui sont dits *magistri* (soit, dans ce cas précis, 57 sur les 101 recensés) seraient des maîtres ès-arts (27). Si cette observation était exacte et surtout s'il fallait l'étendre à l'ensemble du notariat méridional, cela changerait considérablement notre vision des débouchés et de la qualification reconnus à ces gradués. Certes, l'hypothèse n'est pas invraisemblable : la formation offerte dans les écoles d'arts pouvait être utile à un notaire ; grammaire et dialectique pouvaient lui donner une bonne connaissance du latin, l'aptitude à la démonstration logique, l'art de rédiger. Cependant, alors qu'en Italie, on le sait, existaient de véritables écoles de notariat, elles-mêmes dérivées des vieilles écoles de *dictamen* et plus ou moins contrôlées par les universités, rien de tel n'est attesté dans le Midi où les universités ne semblent pas s'être intéressées à ce problème. Les faibles effectifs, le fonctionnement souvent irrégulier de leurs facultés des arts ne permettent guère de comprendre comment elles auraient pu fournir les centaines de notaires qui instrumentaient dans ces régions. Bref, il me paraît plus sage de considérer, jusqu'à preuve du contraire, que *magistri* ou non, les notaires n'étaient qu'exceptionnellement des gradués et que le plus souvent, sans doute après un passage dans de petites écoles latines, ils se formaient aux divers aspects techniques de leur métier par apprentissage auprès d'un notaire déjà installé.

26. Cf. M.-M. Compère, *Du collège au lycée (1500-1850)*, Paris, 1985, pp. 19-47.

27. A. Rigaudière, *Saint-Flour ville d'Auvergne au bas Moyen Age. Étude d'histoire administrative et financière*, Paris, 1982, t. 1, p. 396.

En fait, dans le Nord et, de manière beaucoup moins abondante, dans le Midi, on retrouve les gradués en arts – pour autant qu'on réussisse à les identifier – non dans des positions vraiment spécifiques mais dans les mêmes types de carrières que ceux des facultés supérieures, quoiqu'évidemment à un niveau beaucoup plus modeste et sans grand espoir de promotion à des postes importants. Pratiquement pas de simples maîtres ès-arts dans les élites du savoir et du pouvoir où se pressaient docteurs en droit et maîtres en théologie (28). En revanche, pour parler d'abord des clercs, pour qui le travail d'identification est relativement plus aisé, on devait les trouver en nombre dans le clergé paroissial et dans les chapitres cathédraux et collégiaux. Malheureusement, en l'état actuel, qu'il faut souhaiter provisoire, des recherches, les exemples chiffrés que l'on peut citer sont tous quelque peu périphériques par rapport à l'aire d'influence des universités françaises. Il serait en particulier imprudent d'extrapoler la forte proportion d'artiens que Francis Rapp a trouvée dans le clergé séculier du diocèse de Strasbourg pour la période 1450-1525 (29), car beaucoup venaient sans doute des nombreuses facultés des arts qui venaient alors d'être créées en Allemagne.

En revanche, il est intéressant de noter que trois études récentes sur les chapitres de Saint-Donatien de Bruges, Tournai et Laon, tous trois situés dans la zone d'influence de Paris, donnent des résultats convergents en ce qui concerne la place des gradués en arts parmi les chanoines :

1 – Saint-Donatien de Bruges (1350-1450) : sur l'ensemble de la période, 63 % des chanoines sont d'anciens étudiants ou gradués, dont environ un tiers (soit 20 % du total) seulement en arts (30).

2 – Tournai (1330-1340) : 76 % des chanoines sont d'anciens étudiants ou gradués, dont à peu près exactement une moitié de la faculté des arts et l'autre des facultés supérieures (31).

3 – Laon (1272-1412) ; sur l'ensemble de la période, 48 % au moins des chanoines ont été identifiés comme ayant été à l'université, dont, ici aussi, les simples maîtres ès-arts représentent à peu près la moitié (32).

28. Pour citer un exemple extrême, sur les 66 cardinaux avignonnais dont la formation universitaire a pu être établie, on trouve un seul maître ès-arts contre 18 gradués en théologie et 47 en droit (B. Guillemain, *La cour pontificale d'Avignon, 1309-1376. Étude d'une société*, Paris, 1962, p. 217).

29. Fr. Rapp évalue à un tiers du total la proportion des clercs passés par l'université, soit 804 individus, dont 715 (= 89 %) anciens artiens (parmi lesquels 162 maîtres ès-arts), 71 juristes et 18 théologiens (F. Rapp, *Réformes et réformation à Strasbourg. Église et société dans le diocèse de Strasbourg (1450-1525)*, Paris, 1974, pp. 297-298 et 431).

30. R. de Keyser, « Chanoines séculiers et universités : le cas de Saint-Donatien de Bruges (1350-1450) », dans *Les Universités à la fin du Moyen Age*, *op. cit.*, pp. 584-597.

31. J. Pycke, « Les chanoines de Tournai aux études, 1330-1340 », dans *Les universités à la fin du Moyen Age*, *op. cit.*, pp. 598-613.

32. H. Millet, *Les chanoines du chapitre cathédral de Laon, 1272-1412*, Rome, 1982, pp. 87-95 ; 48 % est une moyenne sur l'ensemble de la période ; en fait, au début du XVe siècle, la proportion des chanoines gradués atteignait 86 % (dont 42 % d'artiens et 44 % pour les facultés supérieures).

Dans tous ces cas, on observe donc des proportions importantes de maîtres ès-arts et qui vont en augmentant au XV[e] siècle. Certes, les gradués en arts avaient, statistiquement, c'est-à-dire compte tenu des effectifs globaux de gradués produits par les universités, nettement moins de chances d'accéder à ces bénéfices avantageux que les gradués en droit mais la route ne leur en était pas fermée et ceux qui y parvenaient se classaient nettement dans l'élite cléricale, bien au-dessus des simples clercs qui n'étaient pas passés par l'université. Partout ressort, selon la formule de Francis Rapp, « l'importance croissante de la formation universitaire », fut-elle simplement en arts, importance qu'il explique non seulement par le bagage culturel qu'elle donnait mais par les réseaux efficaces d'amitiés et d'influences dans lesquels un séjour à l'université permettait de s'insérer, tout en affermissant le caractère (33).

Tous les maîtres ès-arts ne devenaient pas clercs. Certains réussissaient à pénétrer, ici aussi à la suite des gradués en droit, dans le monde des gens de justice, tout au moins au niveau des juridictions secondaires et locales. Prenons l'exemple classique du bailliage de Senlis, étudié par Bernard Guenée, dont la portée typologique est vraisemblable (34). On sait que Bernard Guenée y distingue, parmi les gens de justice et d'office, une hiérarchie à quatre niveaux : les sergents, les procureurs, les avocats, les juges. Tout au long de la période étudiée, les premiers sont dépourvus de toute qualification universitaire, tandis que les juges sont normalement des licenciés ou des docteurs en droit civil. Mais l'intéressant pour nous est de noter que, jusque vers 1450, les procureurs sont également dépourvus de titres universitaires alors que les avocats ont, parfois, une maîtrise ès-arts acquise à Paris. Après 1450, qu'on parle d'élévation générale du niveau culturel ou de vulgarisation des grades, on voit de plus en plus d'avocats licenciés en droit, tandis qu'apparaissent parmi les procureurs des maîtres ès-arts.

Concluons. En France, à la fin du Moyen Age, au moins dans la moitié nord du Royaume, la maîtrise ès-arts était certainement le titre universitaire le plus répandu. Certaines écoles cathédrales assuraient sans doute une formation de niveau quasiment équivalent mais de plus en plus nombreux étaient cependant ceux qui, malgré l'éloignement nécessaire, la durée des études et le coût des grades, tenaient à ce titre. Et pour beaucoup d'entre eux, leurs ambitions s'arrêtaient là ; ils n'envisageaient même pas d'entreprendre les études beaucoup plus difficiles, plus longues, plus coûteuses encore que proposaient les facultés supérieures.

33. F. Rapp, *Réformes et réformation..., op. cit.*, p. 297.

34. B. Guenée, *Tribunaux et gens de justice dans le bailliage de Senlis à la fin du Moyen Age (vers 1380-vers 1550)*, Paris, 1963, pp. 185-212.

Par elle-même pourtant, la maîtrise ès-arts n'offrait que des débouchés professionnels restreints, pratiquement limités à l'enseignement. Certes, ce débouché s'est certainement beaucoup développé à la fin du Moyen Age. Longtemps partagée entre les simples « régences obligatoires » de deux ans imposées aux nouveaux maîtres dans les universités et les postes souvent médiocres qu'offrait un réseau de petites écoles encore très instables, la régence ès-arts a tendu à devenir un véritable métier à partir de la fin du XIVe siècle. Nous entrons alors dans ce moment de mutation décisive du système éducatif français qui voit, autour du collège (universitaire ou non), s'individualiser tout le secteur « secondaire » de l'enseignement dont le régent ès-arts professionnel sera la cheville ouvrière.

Mais, même ainsi, beaucoup de maîtres ès-arts ne devenaient pas régents. On les retrouve alors avec les autres gradués, quoiqu'aux niveaux généralement les plus modestes, dans ce large groupe de clercs et de lettrés, au service de l'Église ou du prince, qui se développe partout à la fin du Moyen Age avec le renforcement des appareils administratifs et bureaucratiques. Il est difficile de dire en quoi leur formation spécifique, par-delà une certaine aptitude aux « écritures », les préparait à ces tâches. Autant que qualification intellectuelle ou professionnelle, leur titre valait sans doute, en tant que tel, comme brevet de leur appartenance à une élite. Ceci ne signifie d'ailleurs pas qu'il se soit nécessairement agi d'un processus de promotion mais simplement que, pour un nombre croissant de positions sociales, la possession de ce bagage culturel minimum qu'était censée garantir la maîtrise ès-arts était de plus en plus requise, sinon exigée. Derrière le succès de la maîtrise ès-arts, c'est un double processus, sans doute plus précoce et plus large dans le Nord que dans le Midi, de diffusion et de validation sociales de la culture scolaire et, plus encore, des titres qui en étaient les signes visibles, qui nous apparaît à l'œuvre.

Pierre RICHÉ

ÉDUCATION ET ENSEIGNEMENT MONASTIQUE DANS LE HAUT MOYEN AGE

Dans un livre qui fit dans son temps autorité : « L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime », Paris 1973, Philippe Ariès écrivait : « La civilisation médiévale avait oublié la *Paideia* des Anciens et elle ignorait encore l'éducation des Modernes. Tel est le fait essentiel : elle n'avait pas l'idée de l'éducation ». Une telle affirmation dénuée de tout fondement peut surprendre mais elle a quelques excuses. En effet tous les manuels traitant de l'histoire de l'éducation font peu de cas du Moyen Age. Dans son *Histoire de la Pédagogie* parue en 1949, Henri Hubert consacre treize pages sur trois cent soixante-quinze à ce qu'il appelle « l'éducation théologique et scholastique du Moyen Age ». J. Château (*Les grands pédagogues,* Paris 1973) ignore totalement le Moyen Age. Ou bien lorsque le « Traité des sciences pédagogiques » consacré à l'histoire de la pédagogie (1971) parle du Moyen Age, il s'intéresse surtout à l'évolution de l'enseignement et de la culture plus qu'à la pédagogie dans ce qu'il appelle « l'interminable millénaire ». Ainsi l'histoire de l'éducation médiévale ne mérite pas une étude approfondie. Il est habituel lorsque l'on veut faire le procès des méthodes condamnables de les traiter avec mépris de « médiévales ». Il en est ainsi pour désigner un maître qui use d'arguments d'autorité et qui emploie quelques moyens énergiques pour imposer son savoir. L'expression « d'obscurantisme médiéval » est même passée dans le langage courant lorsque l'on veut opposer le Moyen Age aux époques des lumières et de la raison.

Pourquoi tant d'ignorance et partant de mépris ? C'est sans doute que l'on juge cette éducation médiévale comme le faisaient les humanistes de la Renaissance qui considéraient les époques qui les avaient précédées comme des siècles grossiers et qui estimaient incompétents les maîtres dont ils avaient eu à souffrir. Présentant un nouvel idéal de formation, Rabelais, Erasme et bien d'autres ont fait le procès de l'école médiévale. En fait, ils ont surtout critiqué l'école de la fin du Moyen Age qui rendait les enfants « niais, tout rêveux et rassotés ».

Juger l'éducation médiévale à partir des écoles du XVe siècle ne peut que fausser les idées. Le Moyen Age ne se limite pas à son « automne »

si beau soit-il puisqu'il se déroule sur mille ans d'histoire. De la fin du monde antique à la Renaissance, existent plusieurs moyens-âges qui ont connu divers courants de pensée et divers types d'enseignement.

Nous nous contenterons d'exposer les problèmes concernant le haut Moyen Age, c'est-à-dire cette période comprise entre le Ve et le XIIe siècle qui a été déterminante pour la mise en place du système éducatif médiéval. C'est alors que l'Église remplace un État romain défaillant pour organiser les écoles et prendre en charge l'éducation des enfants. Les principaux éducateurs sont les moines et il convient d'abord de rappeler quelques principes de la pédagogie monastique.

Au départ, rien n'oblige les moines à être des maîtres d'école et des pédagogues : les premiers monastères sont créés hors du monde, ce sont des familles religieuses adonnées au travail manuel et à la prière. Les moines n'ont pas comme les Jésuites du XVIe siècle vocation d'éduquer la jeunesse. Pourtant comme le monastère doit amener ceux qui y demeurent à une nouvelle vie à partir de la pauvreté, de la chasteté, de l'obéissance, plus on s'engage tôt dans cette voie, plus on a de chance d'accéder à la perfection. C'est à bon droit que saint Benoît, écrivant sa règle au milieu du VIe siècle, dit que son monastère est une « école au service du Seigneur ». Les moines sont des élèves sous l'autorité de l'abbé qui représente le Christ : « Écoute mon fils les préceptes du Maître et prête l'oreille de ton cœur ». En entrant dans le monastère le jeune moine doit être éprouvé sous la direction d'un maître « comme l'or dans la fournaise ». « L'abbé, dit saint Benoît, doit varier sa manière suivant les circonstances, mêlant douceur et menaces, montrant tantôt la sévérité d'un maître, tantôt la tendresse d'un père. Ainsi encore reprendra-t-il plus durement les indociles et les turbulents tandis qu'il se contentera d'exhorter au progrès ceux qui sont obéissants, doux et patients. Quant aux négligents et aux rebelles, nous l'avertissons de les corriger et de les réprimander ». Plus loin après avoir rappelé l'exemple du grand-prêtre Heli qui ne sut pas élever ses enfants (I *Sam.* II, 12), Benoît demande que l'abbé sache adapter sa conduite aux différents caractères des moines : l'un a besoin d'être conduit par des caresses, un autre par des remontrances, tel autre par la persuasion. Il doit corriger les jeunes moines avec prudence et sans excès de peur qu'en essayant d'enlever la rouille et en frottant, il ne brise le vase. Songeant à sa propre faiblesse, il doit se souvenir qu'on ne peut broyer le roseau déjà éclaté. Il se rappellera que la vertu principale de tout maître est la *discretio* et fera sienne la devise qui vient de la sagesse antique : « rien de trop » *(ne quid nimis).* Les enfants indisciplinés doivent être corrigés par des jeûnes et le fouet jusqu'à ce qu'ils soient en mesure de comprendre, mais cela doit se faire avec mesure, intelligence et discrétion. D'autre part, Benoît prévoit un régime alimentaire particulier pour les enfants : « Qu'on ait toujours égard à leur faiblesse et qu'on ne les astreigne pas à la rigueur de la règle dans la nourriture ».

Tout en étant l'objet d'un statut spécial, les enfants doivent pourtant participer à la vie du monastère et en particulier au chapitre, c'est-à-dire, au conseil que l'abbé convoque lorsqu'il y a quelque affaire importante à traiter. Ils ont même « voix au chapitre ». En effet, saint Benoît écrit : « Or si nous avons réglé que tous doivent être appelés au conseil, c'est que souvent le Seigneur révèle aux plus jeunes ce qu'il y a de mieux à faire ». Et ailleurs il donne l'exemple de Samuel et de Daniel qui « encore enfants ont jugé les Anciens ». Ces deux passages nous conduisent à penser que Benoît, contrairement à la tradition antique, reconnaît la valeur de la personnalité de l'enfant et qu'il estime que l'enfant est une sorte d'intermédiaire entre Dieu et les hommes. Le Christ n'avait-il pas proclamé que pour entrer dans le royaume, il fallait imiter les enfants, et que leur innocence était un modèle à suivre ? Au milieu du ve siècle, le pape Léon le Grand avait magnifiquement commenté ce passage de l'Évangile en rappelant que « le Christ aime l'enfance, maîtresse d'humilité, règle d'innocence, modèle de douceur » (*Sermon* 7). Alors que les Romains ne s'intéressaient pas à l'enfant et cherchaient à le faire passer le plus rapidement possible à l'âge d'homme, les moines bénédictins considèrent avec bienveillance la nature enfantine. C'est là une nouveauté qui devait avoir un grand retentissement sur la pédagogie médiévale.

Les moines du haut Moyen Age sont fidèles aux principes de saint Benoît. Nous trouvons sous la plume d'Isidore de Séville, de Colomban, de Bède le Vénérable la quadruple définition de l'enfant : « il ne persévère pas dans la colère, il n'est pas rancunier, il ne se délecte pas de la beauté des femmes, il dit ce qu'il pense ». Le mot *puer* = enfant viendrait même selon une fausse étymologie de *puritas* = pureté.

Les moines définissent une certaine pastorale de l'enfance que l'on connaît par les règles et leurs commentaires. Dans la Règle de Paul et Étienne, très proche de la Règle de saint Benoît nous lisons : « Que les Anciens accordent aux jeunes une affection paternelle et quand il faudra leur donner des ordres, que ce soit sans vivacité ni mauvaise humeur et sans éclats de voix et en leur faisant confiance avec calme et simplicité, avec l'autorité qu'assure une existence menée dans le bien ». Ailleurs dans une règle du VIIe siècle, nous lisons encore « comment faut-il qu'un ancien se comporte envers les jeunes ? Comme une nourrice qui prend soin de ses petits donnant à chacun d'eux amour et réconfort. Qu'il leur ouvre la voie de la perfection. Qu'il les aime tous d'une affection égale sans faire aucune exception selon leur personne. Qu'il les aime de tout son cœur comme si ils étaient ses propres enfants. S'il en voit un qui transgresse les préceptes du Seigneur qu'il soit animé envers lui non par la colère mais par la pitié et la compassion ». Le moine Hildemar du Mont-Cassin nous a laissé un traité dans lequel il commente chaque chapitre de la Règle de saint Benoît ; en ce qui concerne les punitions, il écrit avec beaucoup de bon sens : « Le maître doit agir modérément envers les enfants et ne

pas trop les fouetter car après le fouet et la punition, ils reviennent bien vite à leurs sottises... » et ailleurs : « L'abbé ne doit pas permettre que les enfants soient punis ou excommuniés ou fouettés parce que si on le fait pour les moines sots et négligents par contre la méthode forte peut rendre les enfants plus mauvais qu'avant et non pas les amender ».

Les conséquences néfastes d'un excès d'autorité voire de brutalité ont été également dénoncées par Anselme du Bec-Hellouin au XI[e] siècle dans une réponse à un abbé reconnaissait l'échec de sa méthode autoritaire :

« ... Un jour un abbé lui parlait des moines de son monastère et l'entretenait des enfants élevés dans le cloître, ajoutant à ce propos : « Que puis-je faire d'eux je te le demande ? Ils sont pervertis et incorrigibles ; jour et nuit nous ne cessons de les battre à coups de fouets et sans cesse ils empirent. » Alors Anselme de s'étonner : « Vous ne cessez de les battre ? Et quand ils deviennent grands, comment sont-ils ? » « Tout à fait hébétés. » Alors Anselme : « C'est un bien mauvais signe que de dépenser de la nourriture qui transforme des hommes en bêtes ! » « Que pouvons-nous faire », dit l'abbé, « nous les forçons à avancer par tous les moyens et ils n'avancent pas. » « Vous les forcez ? Dis-moi, seigneur abbé, si tu plantes un arbre dans ton jardin et si par la suite tu l'enfermes de telle sorte que ses rameaux ne peuvent s'étendre, l'ayant ainsi empéché de croître pendant des années, je te demande de me dire comment se présentera cet arbre ? Assurément ses rameaux seront recourbés et enchevêtrés, et à qui la faute sinon à toi qui l'as contraint avec excès. Vous faites de même avec vos enfants. Les parents qui les ont offerts au monastère les ont plantés dans le champ de l'Église pour qu'ils croissent et fructifient en Dieu, et vous les contraignez par la terreur, les menaces et les coups de fouets, sans leur permettre aucune liberté. C'est pourquoi par suite d'un excès d'autorité qui les étouffe, les enfants entretiennent en eux des méchancetés et des sentiments enchevêtrés comme des épines ; ils les aiment, ils s'en nourrissent, et s'en nourrissant, ils en tirent force, si bien que l'esprit obstiné, ils se dérobent à tout ce qui pourrait les aider et corriger leurs fautes. C'est parce qu'ils ne sentent en vous aucun amour, aucune pitié, aucune bienveillance ou douceur, parce qu'ils n'espèrent pas voir venir de vous quelque chose de bon, mais qu'ils croient que tout ce que vous faites est provoqué par la haine et la colère. Et il arrive malheureusement que lorsqu'ils grandissent, la haine et la défiance grandissent en eux, et qu'ils soient à jamais tournés vers les vices. Comme ils n'ont été nourris de vraie charité, ils ne peuvent regarder que d'un œil oblique et d'un air sourcilleux.

« Par Dieu, je voudrais que vous disiez pourquoi vous montrez contre des enfants tant d'hostilité ? Ne sont-ils pas des hommes ? Sont-ils d'une autre nature que vous ? Voudriez-vous qu'on vous fît ce que vous leur faites ? Ce qu'ils sont, ne l'avez-vous pas été ? J'en suis certain. Voulez-vous

les former aux bonnes mœurs par les seuls coups de fouets ? Voyez-vous jamais un artisan fabriquer une belle image d'or ou d'argent en frappant simplement dessus ? Je ne le pense pas. Pourquoi ? Afin de donner à partir du métal la forme voulue, tantôt il presse et frappe doucement son instrument, tantôt il polit et façonne plus doucement et discrètement. Si vous désirez que vos enfants soient bien élevés il faut donc que vous leur apportiez l'aide de votre douceur et de votre piété paternelle. » Eadmer, *Vie de saint Anselme,* I, 30, P.L. CLVIII, 67.

De tels conseils n'étaient pas inutiles à une époque où les mœurs étaient encore rudes et brutales à tous les niveaux de la société. Pour beaucoup d'enfants le monastère apparaît comme un refuge. Là ils trouvent de quoi se vêtir, se nourrir et ce qui est encore plus important, ils trouvent le moyen de faire leur salut et celui de leur famille. En parlant du monastère de Cluny, le moine Ulrich écrit : « Lorsque je vis avec quel zèle les enfants étaient surveillés jour et nuit, je me disais qu'il eut été bien difficile qu'un fils de roi fut élevé avec plus de soins dans le palais de son père que le dernier des enfants à Cluny ». Les coutumiers de Cluny font une grande place à l'éducation des enfants. Ces derniers vivent à part dans le quartier du monastère qui leur est réservé et ne retrouvent la communauté monastique qu'à la chapelle et au réfectoire. Ils participent à tous les offices, même de nuit, et s'ils arrivent en retard ils ne sont pas punis comme des moines adultes. Ils ont une place particulière dans les processions, immédiatement derrière la croix et on leur attribue un certain nombre de fonctions liturgiques. Ils aident à la cuisine et au réfectoire, et ont un régime alimentaire spécial. Lorsqu'ils sont malades, ils sont admis à l'infirmerie et peuvent alors manger de la viande. « Quand le maître voit que l'enfant commence à guérir, il le ramène à l'église et s'il commet des erreurs, il n'a pas besoin d'en demander pardon au chapitre ».

Le cas des enfants malades conduit à évoquer le problème de la formation physique dans les monastères. Sans doute à une époque où le corps est l'objet de mépris, les pédagogues insistent surtout sur la formation religieuse et morale mais ne peuvent oublier les exigences de la nature surtout au moment de la croissance. Les jeunes moines peuvent aller jardiner dans le jardin du monastère ou sortir du cloître sous surveillance. Hildemar du Mont-Cassin recommande d'emmener les enfants une fois par semaine ou par mois, au choix du maître, dans un pré ou dans quelque lieu où ils puissent jouer pendant une heure « afin de fortifier les enfants et de satisfaire aux exigences de la nature humaine ». Une heure de détente mensuelle ou même hebdomadaire peut paraître ridiculement insuffisant. En fait la lecture des Vies de saints ou des chroniques peuvent permettre de supposer que les sorties étaient plus fréquentes. Un manuel de conversation bilingue, latin et anglo-saxon – ancêtre de notre « Assimil » – a été écrit au début du XIe siècle par Aelfrid Bata. Il nous permet de

reconstituer la journée d'un jeune moine depuis le lever jusqu'au coucher et il nous donne quelques renseignements sur ses activités ludiques. Pendant la récréation, les enfants jouent avec leur bâton, leur balle, leur cerceau. Une fois par semaine, le samedi, ils ont même droit de se baigner, ce qui n'est pas autorisé pour les adultes. Ce manuel permet également d'assister aux offices avec les enfants et de les voir travailler dans l'école.

Tous les efforts des éducateurs monastiques concourent à former des religieux capables de prier, de lire la Bible et de la comprendre. En général, surtout dans les monastères peu importants, l'abbé confie l'éducation et l'instruction à un même maître. Le jeune moine doit apprendre à lire dans le psautier et quelquefois à écrire les versets sur des tablettes puis sur le parchemin. Il se nourrit de la sagesse biblique tout en apprenant ses lettres. On peut imaginer les écoles monastiques à la façon des écoles coraniques ou des écoles juives. Les enfants en se balançant suivant la technique que le père Jousse a appelé la « rythmo-pédagogie » s'imprègnent de la parole divine et l'écrivent en même temps. Connaissant son psautier, le jeune moine peut participer activement aux offices liturgiques. A partir de la Renaissance carolingienne, les études monastiques sont plus poussées. Rappelons que Charlemagne souhaitait que dans tous les monastères « on apprenne les psaumes, le chant, le comput, les notes (c'est-à-dire la sténographie) et la grammaire latine ». Il s'agit d'ailleurs ici de l'enseignement élémentaire. D'autre part dans les grands monastères, on divise les tâches : il y a d'un côté un maître spirituel et de l'autre le maître d'école. En effet un texte de 813 nous dit : « Il faut confier les enfants à la garde d'un ancien tout à fait éprouvé bien qu'il soit instruit par un autre ». L'enseignement du latin demande un effort de mémoire que les jeunes font sans difficulté. Ils apprennent par cœur des maximes et des proverbes et des listes de mots contenus dans les glossaires. Les manuels bilingues dont nous avons parlé plus haut, leur permettent de dialoguer avec le maître. Pour obliger les élèves à utiliser un vocabulaire varié, l'abbé anglo-saxon Aelfric, le maître d'Aelfric Bata, imagina de confier des rôles à chacun des enfants, l'un étant laboureur, l'autre bouvier, l'autre chasseur, etc. Tout en apprenant le maniement du latin, l'élève est invité à réfléchir sur les mécanismes de cette langue en s'initiant aux livres de grammaire particulièrement à celui de Donat, grammairien du IVe siècle, qui enseignait sous forme catéchétique les théories des parties du discours. Citons quelques lignes d'un manuel de grammaire qui vient de Saint-Benoît-sur-Loire « Maintenant parlons de la grammaire : qu'est-ce que la grammaire ? – La science du bien dire, l'origine et le fondement des arts libéraux. Peut-on la définir autrement ? – Oui par ses buts. Comment ? – La grammaire est la science de l'interprétation des poètes et des rhéteurs, la façon de bien écrire et de bien parler. Quand est-elle étudiée ? – Aussitôt après les lettres communes... D'où vient le nom de grammaire ? – Des « lettres » car les Grecs appelaient ces dernières *grammata.* Pourquoi

est-elle appelée art ? – Parce qu'elle consiste en un art des préceptes et des règles. Pourquoi est-elle appelée discipline ? – Du mot apprendre *(discere)* car personne ne sait, s'il n'apprend ». L'élève apprend alors les différentes parties du discours, retient les déclinaisons et les conjugaisons en les chantonnant, pour retenir l'attention des enfants, le maître tire des exemples concrets de la vie du monastère. Toujours à Fleury, on propose cet exercice : « Dans toute construction, place d'abord l'agent qui est présenté au nominatif et au vocatif, ensuite son acte, enfin celui qui subit l'action. Par exemple Corbon frappe Archambaud. Si il y a des adjectifs, ils sont placés en général avant le mot auquel ils sont adjoints, par exemple le vigoureux Josserand a beaucoup frappé le boiteux Helduin, etc. ». Sachant construire de petites phrases latines, l'élève pousse davantage son étude et apprend la prosodie, c'est-à-dire, la théorie des pauses et celle de l'accent. Cette étude est non seulement nécessaire pour les futurs lecteurs et chantres qui savaient ainsi où arrêter la voix, mais pour les scribes qui devaient tenir compte de la ponctuation.

Le métier de lecteur, de chantre, de scribe et de notaire s'acquiert dans l'école monastique. Mais c'est en quelque sorte un enseignement technique réservé aux moines qui ont une belle voix ou une belle plume. Le maître les ayant remarqués, les encourage à exploiter leur talent. Les maîtres ont perfectionné toutes sortes de méthodes dans lesquelles la mémoire jouait un grand rôle pour aider à l'enseignement de ces techniques. Ainsi le moine Notker de Saint-Gall nous dit qu'il se désolait de ne pouvoir retenir toutes les longues mélodies du chant grégorien. Or un moine de Jumièges, fuyant les invasions normandes, arriva à Saint-Gall avec un antiphonaire dans lequel étaient mises les paroles sur les vocalises de l'*alleluia* et du graduel. Notker l'imita et présenta à son maître ses exercices : les tropes étaient nés, petits poèmes qui suivaient la vocalise de l'*a* de l'*alleluia* et de l'*e* du *kyrie*. L'enseignement du chant fit progressivement de grands progrès : après l'utilisation des neumes au IX[e] siècle qui est la première notation musicale, vinrent l'utilisation du monocorde et de la « main harmonique » au X[e] siècle puis grâce à Guy d'Arezzo, l'adoption d'une nouvelle notation musicale toujours en usage de nos jours. Les apprentis notaires apprennent les notes tironiennes c'est-à-dire une sorte de sténographie qui leur permet de devenir secrétaires des grands personnages et même d'avoir accès à la chancellerie royale. Les jeunes scribes apprennent à partir du IX[e] siècle à utiliser la nouvelle minuscule, la *caroline,* bien plus lisible que les écritures antérieures. Cette caroline était tellement lisible qu'elle fut reprise par les imprimeurs de la Renaissance et a donné notre bas-de-casse de la typographie actuelle. On ne saurait trop insister sur le prodigieux travail des ateliers de scribes monastiques. Grâce à eux des milliers de manuscrits nous sont parvenus : les huit mille manuscrits carolingiens conservés de nos jours ne représentent qu'une infime partie de la production des ateliers. Grâce aux scribes, un grand nombre d'œuvres de l'Antiquité, profanes et chrétiennes, nous sont parvenues.

Tandis que la majorité des jeunes moines recevait un enseignement élémentaire ou spécialisé, quelques élèves plus doués pouvaient s'engager dans l'étude des arts libéraux. Les maîtres de la Renaissance carolingienne ont remis cette étude en honneur tout en rappelant qu'« elle devait conduire à une meilleure compréhension de la Bible ». La grammaire et la rhétorique ne sont pas, du moins dans la première Renaissance carolingienne – celle de Charlemagne – étudiées pour elles-mêmes mais en vue de recherches exégétiques. Il en est de même pour les arts du quadrivium qui permettent de connaître la réalité des choses et doit aider l'exégète dans son commentaire allégorique. Ainsi comme le dit Alcuin « le jeune homme pourra s'avancer tous les jours sur le chemin des arts jusqu'à ce que son âge plus mûr puisse atteindre le sommet des saintes Écritures ».

Parmi les arts libéraux, la troisième branche du trivium, la dialectique, était jusqu'alors assez peu enseignée en raison des dangers qu'elle faisait courir à la foi. Pourtant en relisant saint Augustin des lettrés carolingiens ont appris que la raison était notre principal élément de ressemblance avec Dieu et que la foi ne dispensait pas de la recherche. Le chercheur chrétien devait entrer dans l'intelligence des mystères et même en rendre raison. Ensuite dans ce que l'on appelle la deuxième Renaissance carolingienne qui s'épanouit surtout sous Charles le Chauve, quelques maîtres ont pu faire l'éloge de la dialectique, « mère de la pensée » et discipline « qui enseigne à enseigner et à apprendre ». Par l'étude des arts libéraux, les lettrés veulent arriver à la sagesse divine. Redécouvrant Boèce, ils identifient philosophie et sagesse biblique. Dans une lettre à son disciple Evrard, Loup, abbé de Ferrières, souhaite qu'éloquence et sagesse soient enseignées en même temps. Il ne fait que reprendre le programme d'un Cicéron, d'un Quintilien, d'un Boèce et il le lègue aux moines humanistes du Xe siècle qui eux aussi veulent concilier art d'écrire et art de bien vivre.

Cet élargissement du programme d'étude, cette ouverture vers une sorte d'humanisme sont réservés à des écoles monastiques privilégiées, celles de Corbie, d'Auxerre, de Ferrières, de Saint-Gall, etc. Quelques moines ont pu recevoir l'enseignement de maîtres éminents, alors que la majorité des jeunes élèves se contentent d'un enseignement élémentaire et exclusivement religieux. Il en est de même au siècle suivant. Après la tourmente des invasions, les monastères se réforment, en se réformant ils reconstituent leur bibliothèque et peuvent redevenir des centres d'études. En France, quoi qu'on en ait dit, Cluny n'est pas ennemi de la culture. Des travaux récents ont montré que des maîtres clunisiens étaient en relations étroites avec Auxerre et avaient bénéficié de l'enseignement de cette école. Odon de Cluny, un des grands lettrés de l'époque, a réformé Fleury-sur-Loire. Dans ce monastère, Abbon est écolâtre avant de devenir abbé. Il enseigne la grammaire, le chant, apprend l'arithmétique, la dialectique. Son contemporain, l'écolâtre de Reims, Gerbert fait étudier

les nouveaux traités de logique de Boèce et invite ses élèves à s'intéresser aux sciences du quadrivium : géométrie, arithmétique, musique, astronomie. Les maîtres de Lobbes sur la Sambre, ceux de Reichenau, de Saint-Gall, ceux de Ripoll en Catalogne enseignent leur tour ces arts libéraux dans la première moitié du XI[e] siècle.

Au XI[e] siècle, les écoles se transforment et l'âge d'or de la pédagogie monastique se termine. En effet au milieu de ce siècle l'Occident connaît un nouveau visage par suite d'une mutation politique, sociale et culturelle. Les écoles urbaines se développent au sein des villes renaissantes, les artisans de la réforme grégorienne critiquent l'enseignement qui conduit à un humanisme néo-païen et souhaitent revenir à l'étude des sciences religieuses. Pour le moine réformateur Pierre Damien la seule école est celle du Christ. Lorsqu'il est allé au Mont-Cassin il a été scandalisé de voir de jeunes moines « appliquer au mystère de la personne divine ce qui se tire des arguments des dialecticiens et des rhéteurs ». Il critique les moines qui délaissent les études spirituelles pour fréquenter les grammairiens, qui préfèrent les règles de Donat à celle de saint Benoît, qui s'adonnent à des plaisanteries bouffonnes tel qu'on le fait dans les villes et qui vont eux-mêmes prêcher et attirent le peuple par des artifices verbaux. A l'ermite Ariprand qui regrette de ne pas avoir appris la grammaire avant son entrée en religion, Pierre Damien répond par un traité « de la sainte simplicité qu'il faut préférer à la science qui enfle ». On cite des exemples de moines qui ne sont pas passés par l'école et ont acquis la véritable sagesse : Antoine incapable de parler selon les voies de la rhétorique, Hilaire ignorant Platon et Pythagore et repoussant les démons grâce à l'Évangile, Benoît qui a délaissé les lettres pour la sage ignorance du Christ. La seule satisfaction qu'il a eue en allant au Mont-Cassin c'est de trouver une abbaye dans laquelle il n'y avait pas d'école pour les enfants qui étaient destinés à retourner dans le siècle.

En effet malgré la réforme de Benoît d'Aniane en 817, bien des écoles monastiques ne sont pas réservées uniquement aux futurs moines. Les aristocrates qui ne peuvent pas toujours éduquer leurs enfants chez eux et qui connaissent les qualités pédagogiques des moines leur confient volontiers leurs garçons pour le temps de leurs études. Lors de l'entrée dans l'école un contrat est établi entre les parents et l'abbé, ce dernier précisant les conditions d'admission, la remise de biens matériels et la durée de l'éducation. Pour ne pas troubler la tranquillité du monastère, beaucoup d'abbés ont organisé à côté de l'école monastique, une école externe pour les jeunes laïcs et les jeunes clercs, c'était là un moindre mal. Mais à mesure que les idées de réforme progressent, on tente de supprimer toute école pour les enfants du siècle.

Même la pratique de l'oblation de jeunes enfants, ceux-ci destinés à être moines toute leur vie, subit une profonde transformation. Depuis le VI[e] siècle des parents offraient leurs enfants afin d'attirer sur eux et leurs

familles la bénédiction du ciel et le salut de leur âme. L'oblation était un acte de piété, l'enfant étant en quelque sorte otage spirituel. L'on prévoyait même qu'en cas de la mort du jeune oblat, un de ses frères le remplacerait. Engagé par ses parents l'enfant ne peut quitter le monastère même si lors de la crise de la puberté, il se rend compte qu'il n'est pas fait pour la vie monastique. Pourtant au cours du XI[e] siècle, les partisans d'une tendance plus libérale sont de plus en plus nombreux. En effet on se rend compte que les monastères sont remplis d'enfants boiteux, manchots, aveugles, bossus, inaptes à la vie séculière dont les parents veulent en quelque sorte se débarrasser. « C'est, dit Ulrich à Guillaume de Hirchau, la cause de la ruine de tous les monastères en France et en Allemagne ». Des chartes clunisiennes, particulièrement celle de Sauxillanges en Auvergne, prévoient le cas où les oblats veulent reprendre leur liberté. A une époque où l'on redécouvre la valeur de la personne et de l'individu, il paraît de plus en plus anormal que l'enfant offert dans son enfance, ne puisse confirmer ou non la décision de ses parents. Par suite à Cluny, puis à Citeaux au XII[e] siècle, l'oblation disparaît. On ne peut faire profession monastique avant quinze ou vingt ans.

Les parents qui veulent faire instruire leurs enfants les dirigent maintenant vers les écoles urbaines. Dans les villes les besoins de clercs instruits sont de plus en plus grands : il faut des juristes pour les tribunaux et les études de notaires, des clercs pour les bureaux municipaux et les chancelleries des grands, des secrétaires pour les marchands. D'autre part les élèves des écoles urbaines ont plus de liberté d'action et d'audace de pensée que ceux des monastères.

En effet les jeunes moines avaient une grande admiration pour leurs maîtres qui leur permettaient d'accéder au savoir : « L'homme a tout en lui, mais il ne s'en rend compte que si le maître fait jaillir en lui la lumière », écrivait un moine irlandais. Alcuin avait repris la même idée en comparant l'élève à un caillou qui porte en lui naturellement le feu. « Ainsi la lumière de la science est naturelle à l'esprit humain, mais si l'effort assidu du maître ne la fait sortir, elle demeure cachée comme l'étincelle dans le caillou ». On ne pouvait travailler sans la direction d'un maître. Lorsqu'il mourait, toute la communauté, et d'abord les élèves le pleuraient. L'esprit contestataire ne semble pas avoir troublé les écoles monastiques du haut Moyen Age. Au contraire dans les écoles urbaines du XI[e] et du XII[e] siècles, les clercs se permettent de revendiquer une plus grande liberté d'action et de pensée. Ils commencent leurs études sous l'autorité d'un maître, puis le quittent pour compléter leur savoir ailleurs. Ainsi se dessine le profil de ces « clercs vagants » à mi-chemin entre laïcs et clercs, qui échappent à toute autorité et diffusent même des idées hérétiques.

Gozzechin, ancien écolâtre de Liège, déplore dans une lettre à son disciple Vaucher la ruine des mœurs et de l'instruction. « Tout va mal,

écrit-il, les jeunes reçoivent une liberté prématurée, ils sont attirés par l'argent, ils préfèrent quitter leurs études pour s'assurer une vie confortable ». Mais bien plus « rebelles à l'enseignement grave de la morale, ces jeunes se laissent emporter comme paille légère au vent de toute doctrine, ils se font l'esclave de vaines et pernicieuses nouveautés de langage et de système ». Gozzechin fustige alors « les prétendues écoles savantes, les faux professeurs de doctrines inventées par eux-mêmes qui vagabondent çà et là et qui entraînent la jeunesse avide de nouveauté, folle de légèreté, qui a pris en aversion la grave discipline de l'étude ». Ici Gozzechin vise les clercs hérétiques et surtout Bérenger de Tours qui eut grand succès au milieu du XIe siècle. Il est certain que les hérésies qui se développent à cette époque sont nées dans les milieux urbains auprès des écoles. Au contraire dans les monastères qui se referment sur eux-mêmes, on se consacre spécialement à la prière et aux études religieuses. Le monastère reste la citadelle de l'orthodoxie. En Normandie Durand de Troarn et surtout Lanfranc du Bec sortent de leur cloître pour répondre aux affirmations hétérodoxes de Bérenger. Au siècle suivant au maître des écoles urbaines Abélard s'opposera l'abbé de Clairvaux, Bernard.

Ainsi les écoles monastiques ont perdu beaucoup de leur activité et de leur prestige. Il existe bien des moines lettrés au XIIe siècle mais il n'y a plus d'écoles. Les réformateurs ont répété le mot de saint Jérôme « l'office des moines n'est pas d'enseigner mais de pleurer et de prier ». Comme l'a écrit Étienne Gilson : « Les Cisterciens ne se sont pas faits une conception scolaire de la vie monastique mais une conception monastique de la vie scolaire. Ils ont réduit l'école au cloître et lorsqu'ils ont comparé ce dernier aux écoles, c'est pour montrer qu'il s'y substitue et en dispense, comme la foi se substitue à la philosophie et en dispense ». Puisque le moine a renoncé au monde, il ne peut plus occuper son temps à diriger une école. On lui interdit même de sortir du cloître pour s'instruire : « Si tu es moine que fais-tu au milieu de la foule, écrit Hugues de Saint-Victor. Je veux instruire les autres, dis-tu. Ce n'est pas ton office. Ton office est de pleurer. En fuyant le monde, tu t'instruis plus qu'en le recherchant. Mais, diras-tu peut-être, ne m'est-il pas permis d'y aller pour étudier ? Je te l'ai déjà dit la lecture ne saurait t'occuper continuellement. Elle peut être pour toi un exercice, elle ne peut être le but ». Les moines retrouvent leur vocation primitive et laissent à d'autres le soin d'éduquer la jeunesse.

Bibliographie :

RICHÉ, Pierre, *Écoles et enseignement dans le haut Moyen Age*, Paris 1979 (traduction italienne, Rome 1986).

ROUCHE, Michel, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France des origines à la Renaissance*. Paris 1981.

Françoise GASPARRI

L'ÉCRITURE USUELLE : REFLET D'UN ENSEIGNEMENT ET SIGNIFICATION HISTORIQUE

Plutôt que de parler d'écriture usuelle, certains paléographes préfèrent utiliser les termes « écriture courante » ou « écriture de travail ». Comme devant chaque problème concernant l'histoire de l'écriture, se pose donc, ici aussi, l'éternelle question de la terminologie. « Écriture courante » implique une idée de temps gagné, de rapidité de tracé : même si le mot « courant » peut ne daigner que l'aspect vulgaire, quotidien de l'écriture, l'ambiguïté demeure. L'écriture « de travail » ne prend en compte, quant à elle, que la position de son auteur devant un texte sur lequel il a à travailler : ce n'est qu'un aspect de la question qui est alors envisagé. Si nous préférons ici le terme d'écriture « usuelle » (d'autres spécialistes parlent d'écriture « commune », expression quasi-synonyme tout à fait acceptable) c'est parce que ce mot « usuel » implique une finalité à la fois unique et globale : c'est l'écriture dont on se sert pour établir un texte, l'appliquer sur un support, et dans cette seule intention, c'est-à-dire uniquement comme instrument de mémorisation, de seule objectivation, ou encore de communication, mais en aucun cas comme une fin en soi, pour faire de ce texte et de son support un objet de nature esthétique, destiné au plaisir des yeux, en quelque sorte un objet d'art, ce rôle étant dévolu, par nature, à toute la gamme des écritures calligraphiques. En outre le mot « usuel » implique une autre notion, un autre type de comportement, non plus seulement de la part de l'auteur de cette écriture, contrairement à l'expression « écriture de travail », mais également de la part de son lecteur ou destinataire : cette écriture s'adresse aux lecteurs qui s'intéressent au seul contenu du texte écrit et non à sa forme extérieure. L'écriture usuelle est donc, pour son auteur comme pour son lecteur, essentiellement un instrument, un outil de communication et rien de plus.

Pour aborder un tel sujet il conviendrait de remonter aux origines de l'écriture et de voir à partir de quand et dans quels lieux l'écriture a joué seulement le rôle de support d'une pensée, d'un fait, d'un événement ou, au contraire, où et quand elle a représenté une expression indépendante, le support visuel d'un idéal esthétique, d'une symbolique, d'une idéologie, en un mot une fin en soi.

Dans le cadre de l'histoire originelle de l'écriture, ce type de recherche est impossible, faute de documents. Il apparaît cependant que les plus anciens témoins écrits, en Mésopotamie, sont des textes utilitaires, destinés aux comptabilités concernant l'exploitation des terres et la gestion des biens agricoles. L'écriture calligraphique, les monuments écrits à destination solennelle, ostentatoire, pour la beauté formelle, arrivent bien plus tard. Dans le monde égyptien la recherche est, quant à elle, impossible puisque les plus anciens textes écrits témoignent déjà d'un stade évolué de l'écriture. Si donc on se limite au monde latin, qui est déjà un très vaste domaine, alors s'impose la nécessité de remonter à l'époque des premiers documents écrits, de l'écriture archaïque. A travers les monuments qui nous restent, jusqu'à la fin du IIe siècle avant J.C., et qui sont pour la plupart en écriture plus ou moins calligraphique, on distingue des formes de nature tendant à la cursivité et qui donnent à penser que, pour les monuments plus modestes, une écriture plus usuelle devait exister. La question est donc de savoir quand, dans l'Antiquité, se sont véritablement formées des écritures diversifiées suivant le contenu et la destination du texte écrit. L'écriture usuelle apparaît, clairement cette fois, au cours du premier siècle avant notre ère, et l'on constate une évolution des caractères graphiques, des formes fondamentales des lettres dans deux directions, très perceptible au milieu du Ier siècle après J.C. (1) : une capitale régulière pour l'écriture calligraphique, un « cursive » à des degrés divers dans les plus anciens papyrus latins. Désormais une écriture usuelle existe vraiment, qui va se répandre aussi bien dans les manuscrits d'usage commun de textes littéraires que dans les documents juridiques ou de la vie pratique. Entre l'inscription ornementale, en capitale plus ou moins solennelle, et l'acte privé, toute une gamme d'écritures intermédiaires dans des textes gravés ou peints sur les murs, inscriptions funéraires populaires ou inscriptions peintes de Pompei par exemple, où les écritures de tracé plus ou moins rapide s'appelleront « capitale rustique », « capitale semi-cursive », « capitale cursive », etc.

Si l'on passe de ce qu'il est convenu d'appeler « épigraphie » à ce que l'on a coutume d'appeler « paléographie », en faisant des sauts dans le temps, nécessaires pour disposer d'une matière documentaire suffisante, on voit s'accentuer la différenciation entre écriture calligraphique et usuelle, celle-ci pénétrant comme nous venons de le dire, dans les manuscrits d'usage commun, mais parfois sous des formes plus ou moins mélangées, donnant des écritures telles que l'onciale ou la « semi-onciale ». L'écriture proprement usuelle, difficile à suivre dans ces temps faute de documents, figure essentiellement sur des documents de nature précaire : tablettes de bois ou de cire, graffites, inscriptions sur argile avant cuisson, ou encore

1. Deux fragments du cadastre d'Oxyrhynchus : cf. B. Bischoff, *Paléographie de l'Antiquité romaine et du Moyen Age occidental,* trad. H. Atsma et J. Vezin, Paris, Picard, 1985, p. 64.

fragments de papyrus. Elle devient progressivement, au cours des premiers siècles de notre ère, une écriture de type minuscule, inscrite entre quatre lignes horizontales parallèles. C'est alors qu'apparaît véritablement l'opposition entre écriture majuscule et écriture minuscule, cette distinction n'ayant eu, d'ailleurs, jusque-là aucune incidence sur la différentiation entre écriture calligraphique et écriture usuelle, laquelle prend, au cours du IIe siècle, une orientation puis une forme nouvelle, à l'origine de notre écriture médiévale et moderne (2) : nous n'en parlerons pas ici puisque cette modification n'influe en rien sur son caractère usuel, et que là n'est donc pas notre propos.

Pendant la période barbare et la formation des royaumes « nationaux », les conditions de l'écriture changent. C'est tout d'abord une période de maintien de l'école antique dans un monde devenu chrétien, au cours de laquelle la fréquentation scolaire est encore importante, une période au cours de laquelle il n'y avait d'école chrétienne que l'école monastique, limitée aux rudiments de l'enseignement élémentaire ; aux Ve et VIe siècles la nature de l'école antique n'a pas fondamentalement changé : les enfants des classes moyennes sont encore, pour une large part, scolarisés, ceux de l'aristocratie avaient sans doute, quant à eux, le privilège d'une instruction plus poussée, celle qui était toujours dispensée par les grammairiens et les rétheurs. Toutefois, deux faits s'imposent de plus en plus aux regards de l'historien : l'enseignement dispensé s'appauvrit, des secteurs entiers de la culture disparaissent, avec, par exemple, le grec et, dans une certaine mesure, la philosophie. La culture devient plus mondaine du fait même que le latin parlé se transforme et finit par ne plus ressembler à la langue enseignée : bientôt on parlera « roman » et alors la rupture sera totale. C'est pourquoi la fréquentation de l'école diminue, devient délibérément aristocratique et commence à se refermer sur elle-même. En outre, cette aristocratie cultivée fuit la ville pour s'installer sur ses terres : c'est la fin de la culture romano-franque et les débuts de la mainmise de l'Église sur la connaissance, avec son inévitable conséquence : la restriction de l'enseignement à l'abbaye et à l'évêché, parfois aussi à la paroisse : il échappe désormais aux autorités civiles. Le souci des hommes cultivés est moins d'instruire que de porter la parole évangélique aux peuples des villes et des campagnes. Le message se transmet dans l'oralité. Peu à peu la connaissance de l'écriture s'affaiblit, se réduit à un cercle de plus en plus restreint de la société : n'apprendront à écrire que ceux qui auront une raison « professionnelle » de le faire : religieuse ou juridique. L'écriture devient alors, ou redevient, une affaire de spécialiste, un métier. Cassiodore l'avait déjà rappelé dans ses *Institutiones* où il réglemente la calligraphie :

2. Cf. Mallon (J.), *Paléographie Romaine*, Madrid, 1952. Idem, *De l'Écriture*, Paris, C.N.R.S., 1982.

« certains moines sont scribes comme d'autres sont médecins » (3). Au reste, même, dans les milieux monastiques, la médiocrité intellectuelle pouvait exister. Les laïcs perdent de ce fait la connaissance de l'écriture, dans le nord de la Gaule, malgré l'administration mérovingienne, beaucoup plus tôt que dans la Gaule romaine où l'usage de l'acte écrit et de l'acte public se maintient sensiblement plus longtemps, où la pratique des inscriptions est toujours très vivante, où la civilisation urbaine favorise enfin davantage l'usage de l'écriture.

Quoiqu'il en soit le phénomène finit par se généraliser, de « déculturation » de la société avec la disparition des institutions scolaires, attestée dans la deuxième moitié du VIIe siècle. En cette époque de troubles, les familles patriciennes, mêlées aux familles de l'aristocratie franque, ont plus le souci de faire la guerre et défendre le territoire que de s'instruire et de faire instruire leurs enfants. L'acte écrit, du fait de sa progressive rareté, prit une valeur plus religieuse que juridique, une valeur plus ou moins superstitieuse qui l'éloigne de l'usage courant de l'écriture. Les souscriptions de témoins laïcs au bas des actes nous apprennent en effet que, jusqu'au milieu du VIIe siècle, ceux-ci écrivent leur nom en toutes lettres, ensuite ces souscriptions deviennent rares et tendent à disparaître : les laïcs signent alors par une croix et ne savent plus écrire. C'est précisément le moment où l'écriture usuelle subit un traitement calligraphique de plus en plus poussé, figé même dans différents types suivant les régions et les monastères, donnant ce que l'on a appelé les « écritures nationales » : mérovingienne, Wisigothique, anglo-saxonne » etc. Ces écritures, qui ne sont plus que des caricatures d'écriture usuelle, ont perdu leur vitalité, leur capacité d'évolution. Le traitement cursif de l'écriture subissait en même temps les contraintes de chancellerie qui rendaient cette écriture compliquée, enchevêtrée, ligaturée, très difficile à lire et complètement figée : là non plus on ne peut plus parler d'écriture usuelle ; c'est l'époque par excellence où l'écriture est une affaire de spécialistes de la plume : moines des *scriptoria* aux usages bien définis, tabellions de chancelleries qui recevaient une formation particulière et faisaient partie d'une corporation relativement fermée d'initiés, de spécialistes, d'hommes de métier. Rien d'étonnant, dans ces conditions, à ce que se perde, dès lors, progressivement, la conscience elle-même d'une écriture véritablement usuelle : l'écriture de ceux qui, justement, ne font partie d'aucune communauté, d'aucune corporation bien structurée, ceux qui écrivent indépendamment de toute finalité, soit calligraphique – celle de faire de beaux livres, agréables à regarder et répondant à une symbolique formelle – soit juridique – celle d'établir des actes dressés suivant les normes

3. Cassiodore, *Institutiones*, ed. Mynors, Oxford 1931 : I, 30 *De antiquariis;* I, 31, *De medicis*, p. 75 et 78.

et les formes matérielles garantissant leur authenticité, assez compliqués et hermétiques pour rendre impossibles les contrefaçons.

L'écriture véritablement usuelle, réduite à sa plus simple expression, dépourvue de tous les traits superflus qui sont généralement le support d'une idéologie, cette écriture-là s'éclipse donc, en quelque sorte, pour laisser place, dans la copie des livres, aux écritures dites « nationales » puis « précarolines » : écritures qu'il faut cependant considérer comme autant d'efforts faits par les hommes de l'époque pour concilier les avantages de l'écriture usuelle (gain de place et de temps) et ceux de l'écriture livresque, voire calligraphique (lisibilité, clarté, et support idéologique). Ces tentatives, comme on le sait, furent dans l'ensemble peu réussies, jusqu'à l'éclosion définitive et déterminante d'un type nouveau, né de tous ces efforts conjugués, qui fut la minuscule caroline. A partir de ce moment-là se rétablit en occident l'unité graphique du monde latin. La situation antique d'une seule écriture pour toute l'Europe va peu à peu se recréer. Progressivement la minuscule caroline s'installe dans tout l'occident, tout d'abord dans le domaine du livre, puis, avec un certain retard et non sans réticences, dans le domaine des chartes et documents juridiques, où il faudra attendre plus d'un siècle pour la pénétrer puis dominer partout. Dans toute l'Europe on écrira donc désormais une même écriture, la minuscule caroline, laquelle, par un mouvement inverse du précédent, se répand depuis les livres vers les documents et non plus le contraire. De toute évidence il faut voir dans ce phénomène, nouveau dans l'histoire, dans ce mouvement de reflux, l'expression d'un fait de nature politique évident : le pouvoir central décline ; dès le milieu du IXe siècle il donne de grands signes de faiblesse. L'empire carolingien est en danger : l'unité impériale se brise et les pouvoirs non seulement sont découpés, partagés, mais s'affaiblissent irréversiblement, au point que Charles le Chauve déjà doit reconnaître le développement de la féodalité. A la faveur de cet éclatement des pouvoirs, du déclin d'un pouvoir central, les grands établissements ecclésiastiques, chapitres et monastères, prennent une importance grandissante, spirituelle et politique. Les églises, qui avaient acquis, déjà depuis longtemps, le monopole de l'enseignement et de l'école, vont désormais jouer un rôle prépondérant dans la gestion des affaires publiques, les décisions politiques, et donc dans l'expédition des actes privés et même publics, seigneuriaux et royaux. C'est à l'église ou au monastère que l'on va s'adresser pour faire établir des actes car c'est là la seule garantie pour obtenir un document rédigé selon les règles de la diplomatique et celles de l'écriture, règles qui confèrent au document son authenticité. On n'a jamais assez insisté sur ce « notariat » épiscopal et monastique (4).

4. Seules des études d'ensemble sur l'éducation traitent de cette question : la meilleure analyse, à cet égard, est celle de P. Riché, *Éducation et culture dans l'occident barbare, Ve-VIIIe siècles*, Paris, éd. du Seuil, 1962, p. 457-459.

Il y avait, dans les églises, des « écoles » de scribes de chartes, comme il y avait celles des lecteurs et des chantres. Cette école était en étroite relation avec le *scriptorium,* où l'on retrouve parmi les copistes nombre de rédacteurs de chartes : ce sont, sans contredit, les scribes les plus compétents (sauf quand il s'agit de scribes qui se sont contentés de recopier chartes et livres en dessinant chaque lettre une à une : c'est ce que l'on appelle au Moyen Age l'*ars mechanica*). Ils font partie du contingent des clercs instruits, pas toujours majoritaires dans les monastères. On trouve, dans les actes originaux de certaines régions de France, et plus particulièrement de la France du sud, dès le XI[e] siècle, la mention d'un *scriba* ou *scribanus publicus, notarius publicus, scriptor publicus,* travaillant en ville, et dont la fonction était d'établir des actes juridiques authentiques. De quelle autorité étaient-ils investis pour le faire, et quelle valeur exacte était conférée à de tels actes ? Il semblerait que n'aient été concernés par cette pratique que les actes relevant du droit privé. Sans doute ces scribes ou écrivains étaient-ils les modestes descendants des notaires laïcs, encore attestés aux VII[e]-VIII[e] siècles (5), survivants du corps des fonctionnaires de la curie antique. Les fonds originaux méridionaux, conservés aux Archives Nationales, nous fournissent de multiples exemples de l'existence de ces personnages publics, qui instrumentaient ainsi à la demande du client (6). Ils travaillaient d'ailleurs en concurrence avec les moines des abbayes, lesquels semblent, dans le nord de la France, avoir exercé plus généralement cette fonction. Quoiqu'il en soit des particularités locales concernant l'existence de ces « notaires », religieux ou laïcs, qui ont établi des actes de la pratique, il est un fait qui saute aux yeux de tout observateur qui se penche sur ce type de documents : on constate partout le même type d'écriture, sans aucune solennité, même pas livresque, tout simplement usuelle : écriture purement fonctionnelle, dépourvue de tout trait superflu, réduite à sa plus simple expression, assortie d'un nombre raisonnable d'abréviations, et qui laisse subodorer que les uns et les autres, clercs ou laïcs, ont dû recevoir la même formation : celle de l'école épiscopale ou abbatiale la plus proche. Cette écriture est révélatrice aussi de l'idée que l'on se faisait, à l'époque, des signes graphiques ; elle reflète en effet la graphie, telle qu'elle était enseignée à l'école, c'est-à-dire dans sa forme la plus dépouillée, réduite à ses élements essentiels. C'est donc du bureau d'écriture épiscopal ou monastique, où l'on usait depuis l'époque carolingienne, de cette écriture unifiée pour tous les usages, simple et claire, qu'émerge, peu à peu, le concept d'écriture usuelle, en tant que « concept platonique » de l'outil essentiel de communication.

5. Cf. P. Riché, *op. cit.,* p. 455-458.

6. Arch. nat. J 320 à 326, 340 ; chartrier de l'abbaye de Grandselve, Arch. nat. L1009[b], et cartulaires, Bibl. nat. mss. lat. 9994, 11008, 11009 et 11011. : cf. F. Gasparri, *Scriptores et notaires dans les chartes de l'abbaye de Grandselve au XII[e] siècle,* dans *Miscellanea Codicologica F. Masai dicata,* Gand, 1979, p. 249-253.

Arrivé à ce point de l'observation paléographique, il faut bien reconnaître que l'écriture médiévale, si simple qu'elle puisse être, n'est jamais une écriture véritablement courante : chaque lettre est formée, comme on le sait, de plusieurs éléments tracés dans un sens bien défini, entre lesquels la plume doit nécessairement quitter le support et la main se porter d'un point à un autre de la surface à écrire. Contrairement à l'écriture commune antique, les éléments ou traits se regroupent rarement en un seul temps, c'est-à-dire qu'ils permettent rarement à la main de suivre son geste sans interruption, et donc de se laisser aller à la tendance, à la tentation de lier les éléments entre eux, et encore moins de les fusionner pour donner une écriture véritablement courante, telle que celle qui se formera dans la seconde partie du XVe siècle. Pour la période médiévale il faut donner à l'expression « écriture usuelle » un sens tout à fait relatif, tel que nous l'avons défini plus haut.

C'est donc dans le domaine de la pratique, dans les monuments de nature non littéraire, que cette écriture devait logiquement faire en premier lieu sa réapparition : dans les actes privés, où l'on s'en tient au minimum sur le plan de la calligraphie, mais aussi dans des milieux où l'on aurait pu s'attendre à une résistance plus farouche de la tradition et des pratiques ancestrales : celui des grandes chancelleries, des chancelleries souveraines, et plus singulièrement de la chancellerie royale française où nous la rencontrons dès les premières décennies du XIIe siècle, à une époque où le pouvoir royal accuse un progrès spectaculaire, un bond en avant tel qu'il va transformer le roi, en quelques décennies, de modeste seigneur de fief en l'un des plus grands chefs d'état de la chrétienté occidentale. S'il n'est pas dans notre propos de faire ici l'histoire du redressement de la royauté, il est cependant nécessaire de rappeler que si, pour la plupart des historiens, l'éclatement de la *curia regis* au XIIIe siècle est un thème familier, si certains d'entre eux ont, au mieux, pressenti que des changements se sont amorcés et annoncés à la fin du siècle précédent, on n'a presque jamais abordé la question de savoir quand et comment, plus précisément, ces transformations se sont produites.

L'étude de la chancellerie royale était donc un terrain de choix pour examiner l'apparition, l'aube d'une certaine modernité. La chancellerie est, en effet, le plus important des grands services de l'hôtel, le creuset où se fait la politique du souverain et où elle s'exécute par l'expédition des actes, expression de la volonté du roi. C'est donc là qu'il convenait de rechercher la traduction, en termes paléographiques, de cette évolution vers un monde « moderne ». Après la désorganisation de la chancellerie royale sous les derniers Carolingiens, s'instaura, dès le règne d'Hugues Capet, une anarchie dans l'établissement des actes royaux, dans les règles de la diplomatique et de l'écriture. La raison essentielle de cette anarchie et de ce polymorphisme du diplôme est, certes, l'effondrement relatif du service de chancellerie, mais surtout son corollaire, à savoir la pratique de

l'établissement des actes par les soins des destinataires, pratique qui prend peu à peu, au cours du XIe siècle, une extension démesurée. On voit, pour cette raison, ici et là, quelques actes royaux transcrits sous une forme proche de celle des actes privés, en écriture plus ou moins usuelle, par un moine de l'établissement destinataire (7). Mais il ne s'agit-là que de conditions accidentelles car ces écritures ne sont pas celles de la chancellerie royale : elles lui sont étrangères et n'interviennent que ponctuellement dans la production des actes royaux ; elles ne permettent en aucun cas d'éclairer l'histoire graphique des diplômes des premiers Capétiens. Tel ne serait pas le cas si l'on voyait intervenir l'une ou l'autre de ces écritures dans plusieurs actes royaux pour des destinataires différents, car alors on pourrait légitimement estimer avoir devant soi une véritable production de chancellerie ; or c'est précisément ce qui se passe vers le milieu du règne de Louis VI. Si la présence d'écritures usuelles était, jusque-là, le signe du mauvais état des institutions politiques et de l'état, visible aussi à travers la présence de la preuve testimoniale et de la *laudatio parentum,* au XIIe siècle au contraire, la réapparition de ce type d'écriture va signifier une reprise en main de l'institution de chancellerie, reflet, elle-même d'un renouveau de l'autorité souveraine et du raffermissement du pouvoir royal. C'est autour de l'année 1120 en effet, au milieu du manteau d'Arlequin que forment jusque-là les écritures royales, où chaque document offre une figure particulière, différente de celle de son voisin, tant par l'écriture que par la rédaction, la mise en page et la nature du parchemin, que se dessinent des lignes directrices tout à fait éclairantes et significatives à la fois de la situation nouvelle, culturelle et politique, de ce siècle qui commence. Bien sûr, il persiste encore, et de manière très vivante, la pratique de rédaction par le destinataire, le roi ne disposant pas encore d'un personnel capable d'établir et d'expédier ses propres actes : cette pratique est encore si habituelle qu'au dos des documents, où figurent des analyses contemporaines, nous lisons le plus souvent, non pas *scriptum, carta* ou *pagina Ludovici regis...* mais *sigillum Ludovici regis...,* ce qui signifie que la chancellerie royale s'est contentée d'apposer son sceau sur un acte déjà établi par le destinataire. Sur le plan de l'écriture, ces types graphiques sont généralement bien soignés et ces textes ressemblent plus à des pages de manuscrits calligraphiés qu'à des documents de chancellerie. Une autre pratique, moins souvent relevée que la précédente, consistait, à cette époque, à faire appel à un tiers, capable de bien rédiger et de bien écrire l'acte royal en question, généralement un établissement ecclésiastique bien en vue et pourvu d'un bon *scriptorium.* Dans ce cas, le tiers peut être sollicité de deux façons : soit simplement en tant qu'institution capable de fournir un service dans les meilleures conditions, esthétiques et

7. Cf. par exemple le diplôme du roi Henri I en faveur de l'abbaye des Fossés (1054-1058) : Arch. nat., K 19 n° 52.

rédactionnelles, soit, et c'est plus intéressant, comme partie prenante dans le gouvernement royal, par exemple un abbé ou un prélat faisant intervenir un de ses clercs au titre des liens qui unissaient la chancellerie à la chapelle royale : ce sont alors les pratiques graphiques et rédactionnelles de l'établissement ecclésiastique sollicité qui apparaissent dans l'acte établi au nom du roi. Là aussi, plus encore que dans le cas précédent, nous avons affaire à des écritures calligraphiques, revêtues d'éléments artificiels surajoutés au corps des lettres, pour exprimer l'importance, la solennité de la volonté souveraine.

C'est donc autour de l'année 1120 qu'un fait nouveau se produit à la chancellerie de Louis VI. Une nouvelle écriture apparaît dans une série d'actes, écriture de tracé rapide, maîtrisé, parfois revêtue de quelques artifices de chancellerie surajoutés, parfois dépourvue de tout trait superflu : une écriture au ductus simplifié, de type usuel, dénonçant la main d'un personnage qui écrit beaucoup et rapidement, d'un homme manifestement cultivé et qui, pour la première fois dans l'histoire capétienne, a travaillé longuement et régulièrement à la chancellerie du roi, de 1120 (8), date de son apparition dans les actes, à 1140, date du dernier acte du roi Louis VII écrit de sa main, et aujourd'hui conservé (9). C'est au plus ancien de ces actes (K 21 n° 16) que nous nous arrêterons, pour constater que son destinataire est l'abbaye de Saint-Denis. Son écriture répond aux canons diplomatiques de l'époque, une caroline assez simple mais peu assurée, dont les hastes sont pourvues de l'appareil diplomatique indispensable. Or cette première main s'arrête brusquement, à la 17e ligne, à la fin de la formule d'annonce des signes de validation, remplacée aussitôt par cette main nouvelle, qui répète l'annonce des signes de validation, mais suivant une formule plus simple, plus claire, qui fera désormais fortune dans les diplômes royaux du XIIe siècle. Il est à noter aussi qu'après les *signa* des grands officiers de la couronne, suivant la forme qui sera désormais la forme classique, figure la souscription de chancellerie, suivie d'une formule inhabituelle, en partie imbriquée dans le monogramme : *Data per manum Stephani cancellarii Adamo abbati Beati Dyonisii et universe eiusdem ecclesie congregationi.* Le monogramme est celui qui sera définitivement adopté par la chancellerie royale, à quelques variantes près, et le sceau est plaqué. Ce document est important à plus d'un titre : le roi Louis VI donne en effet plusieurs biens à l'abbaye de Saint-Denis, parmi lesquels la couronne de son père, Philippe Ier. Il y a fort à parier que le notaire qui a pris la plume pour inscrire la partie inférieure de l'acte, c'est-à-dire tous les éléments servant à le valider, était une personne impliquée dans les intérêts de l'abbaye et en même temps proche du roi

8. Arch. nat., K 21 n° 16 (1120, av. le 3 août) et 17 (1120, après le 3 août) : le premier pour l'abbaye de Saint-Denis, le second pour l'église Notre-Dame de Paris.

9. Arch. nat., K 23 n° 4, en faveur du prieuré Notre-Dame des Champs.

puisqu'on va le voir désormais travailler aux écritures royales pendant les vingt années qui vont suivre, imprimant au diplôme royal sa forme définitive, ainsi qu'un format considérablement réduit par rapport aux usages jusque-là observés. Il s'agit donc d'une forte personnalité, et comme la période 1120-1140 correspond à peu près à la présence régulière de l'abbé Suger à la cour et au gouvernement royal (compte non tenu de la période de régence 1147-1149 au cours de laquelle il dut être fort occupé), on peut difficilement résister à la tentation de voir dans cette écriture, sinon sa propre main, du moins celle d'un de ses proches, qu'il aurait pris à son service à la cour du roi. Toujours est-il que cette écriture, simple, usuelle et très expérimentée, va marquer un tournant décisif dans l'histoire de la chancellerie capétienne, désormais réellement existante : le diplôme royal prend sa forme définitive dans un formulaire et une langue latine maîtrisés, appartenant à un homme de l'art, un *dictator* d'acte qui a manifestement suivi la formation d'une école de chancellerie : tel était le cas, notons-le en passant, de l'abbé Suger, ministre du roi Louis VI puis du roi Louis VII (10).

Une autre écriture de même nature, bien que très différente d'aspect, apparaît à la chancellerie royale, à la suite de la précédente. Sa particularité est qu'elle s'adapte à toutes les formes de solennité, par adjonction au corps des lettres de tous les niveaux de l'apparat diplomatique, et elle s'y adapte si parfaitement qu'il est parfois difficile de reconnaître sa main dans deux documents de nature opposée, sinon par une analyse très approfondie. Son activité à la chancellerie royale est marquée par deux faits de grande importance : c'est lui qui introduit dans les actes royaux le style dit « inspiré des documents pontificaux », surtout pendant la durée de la deuxième croisade, et en même temps c'est lui qui est responsable de la simplification de l'acte royal sous les formes, encore fluctuantes à l'époque, mais que l'on appellera le mandement et la lettre missive (11). Il aura aussi le mérite, non seulement de perfectionner encore la forme du diplôme, dans le sens de la simplification et de la pureté de la langue, mais de développer en même temps le mandement et la lettre vers un point très avancé de cursivité et de concision de rédaction, tel qu'on peut le constater dans un acte de 1168, en écriture extrêmement « moderne », où se laissent déjà deviner la liaison des lettres entre elles et le bouclement des hastes, et avec une très grande rapidité (12), et plus encore dans une « lettre

10. Nous ne relèverons pas ici tous les actes écrits de sa main : cf. F. Gasparri, *L'écriture des Actes Royaux de Louis VI, Louis VII et Philippe Auguste,* Genève-Droz, 1973, p. 23-25 (scribe B de Louis VI) et p. 46-47 (scribe A de Louis VII), Pl. 1.

11. Les cas extrêmes de ce genre de documents sont 1) Arch. Départ. de l'Aube, 3 H 93, adressé aux prévôts, sergents et leurs fidèles, en faveur de l'abbaye de Clairvaux (1137-1154). 2) Arch. Départ. d'Eure-et-Loir, G 2981, avec une adresse générale *(omnibus in perpetuum),* en faveur des lépreux de Beaulieu. Nous ne relèverons pas ici tous les actes écrits de sa main : cf. F. Gasparri, op. cit., p. 46-49 (scribe B de Louis VII). Pl. 2, 3 et 4.

12. Arch. nat. J 199 n° 1 (1168, Paris) : concession de fief en faveur de Gilles de Sully. Pl. 5.

missive » non datée, adressée aux prévôts (13), dont le format, la forme diplomatique et l'écriture devraient nous inviter à reprendre toutes les idées reçues dans le domaine de la diplomatique royale au XII[e] siècle. Cette personnalité, présente à la chancellerie royale à partir de l'année 1142, et qui semble y avoir joué un rôle si déterminant, nous la retrouvons dans le bureau d'écriture de l'abbaye de Saint-Victor de Paris où elle a également établi des actes au nom de l'abbé, et dans des documents pontificaux au temps des séjours du pape Eugène III en France, en écriture évidemment solennelle et portant la souscription *Datum Parisius per manum Hugonis... agentis vice domini Guidonis... cancellarii;* c'est donc non seulement une forte personnalité qui se dessine derrière cette écriture, mais une personnalité appartenant à la prestigieuse abbaye de Saint-Victor. C'est désormais dans le milieu victorin que nous avons dirigé nos recherches pour tenter de retrouver un personnage, présent à la chancellerie royale à partir de 1162, où il s'est distingué par une écriture personnelle, allant du type le plus usuel jusqu'aux plus hauts degrés d'élégance et de perfection. C'est en effet à Saint-Victor que nous avons retrouvé une autre personnalité, présente à la chancellerie royale, où elle contribua à donner au diplôme royal sa forme définitive, telle qu'elle va se fixer et se figer dans la première décennie du règne de Philippe Auguste (14). Ce n'est pas cependant dans les actes royaux, où il est attesté de 1162 à 1170, ni même dans ceux qu'il établit soit pour sa propre abbaye soit au nom de grands établissements ecclésiastiques, tels que Notre-Dame de Paris, où il usa constamment d'une écriture très dépouillée et en même temps très élégante, que nous trouvons son écriture la plus personnelle, la plus usuelle, voire, dans certains cas, son écriture la plus négligée : c'est dans les manuscrits de l'abbaye, et il est à remarquer que là où son écriture adopte la forme la plus usuelle, là se trouvent ses interventions les plus intéressantes et les plus révélatrices de sa personnalité et de son activité intellectuelle. Nous ne redonnerons pas ici l'énumération de ses autographes, mais notons, pour nous en tenir à l'essentiel, qu'il participe très peu à la copie des livres, sauf pour un manuscrit victorin contenant la correspondance expédiée et reçue par le roi Louis VII, suivie d'une correspondance proprement victorine, collection épistolaire composée, suivant la tradition historique, par l'ex-chancelier Hugues de Champ-

13. Arch. nat. K 25 n° 12 (après 1154) : lettre en faveur de l'église Notre-Dame de Paris. Pl. 6.

14. Arch. nat. K 25 n° 3 et autres actes : cf. F. Gasparri, *op. cit.*, p. 47 et 50 (scribe G de Louis VII) : cf. au sujet de ce notaire, chanoine de Saint-Victor de Paris : *idem, Manuscrit monastique ou règistre de chancellerie ? à propos d'un recueil épistolaire de l'abbaye de Saint-Victor,* dans *Journal des Savants,* avril-juin 1976, p. 131-140 ; *Un copiste lettré de l'abbaye de Saint-Victor de Paris,* dans *Scriptorium,* t. XXX (1976), p. 232-237 ; *Le « scribe G », archiviste et bibliothécaire de l'abbaye de Saint-Victor de Paris au XII[e] siècle,* dans *Scriptorium,* t. XXXVII (1983[1]), p. 92-98.

fleuri (15) ; que ses interventions les plus originales sont celles qui figurent là où on les attend le moins, dans les marges des manuscrits, sous forme de gloses, ou bien encore sur des pages laissées en blanc à la fin des livres, où il insère des fragments de chroniques (16), des notes historiques, des poèmes de circonstance, toute une littérature personnelle qui indique, au-delà de son activité de bibliothécaire et archiviste de l'abbaye (car de multiples témoignages attestent sa double fonction au sein de l'abbaye : inventaire et classement des livres, inventaire et classement des chartes), des préoccupations de chercheur, d'historien et d'exégète, d'un esprit en tout cas particulièrement curieux.

C'est donc un exemple significatif des découvertes possibles dès que l'on s'applique à suivre les témoignages d'écritures usuelles dans un milieu intellectuel ou politique : l'écriture usuelle n'est pas l'expression de l'homme du commun, du copiste « de base », mais révèle toujours une personnalité cultivée, dont l'écriture manifeste soit des reponsabilités administratives dans la chancellerie et le *scriptorium*, soit, et souvent en même temps, un travail d'érudit : composition d'œuvres, commentaires, gloses, additions à des œuvres étudiées. L'intérêt de telles découvertes est double : elles permettent de retrouver parfois des personnages importants, elles permettent toujours de dater de lieu et de temps, par comparaison avec les chartes toujours datées ou datables, des manuscrits et des textes qui ne portent aucune mention de datation. C'est par leur écriture usuelle qu'il a été possible de retrouver l'activité littéraire et les textes autographes de deux auteurs de l'abbaye de Saint-Victor dans la deuxième moitié du XII[e] siècle : le prieur Gautier et Godefroid, auteur d'œuvres variées et originales, écrites ou révisées, amendées, reprises ou corrigées de sa main (17).

Même s'ils restent anonymes, les hommes qui écrivent en écriture usuelle le font pour transmettre des informations, jamais pour exécuter la tâche ingrate de recopier lettre par lettre le travail des autres. C'est pourquoi il convient de s'arrêter à ces types d'écriture « non canonisées » plus attentivement que sur les écritures calligraphiques, car on est là plus près de l'œuvre de création de l'homme qui écrit, et pour l'historien de l'écriture, dans ce qu'elle a de plus essentiel, son évolution physiologique, elle traduit le concept que l'on se faisait, en ces temps, de l'écriture fondamentale,

15. Bibl. Apost. Vat. Cod. Reg. lat. 179. Pl. 7.

16. Cf. Bibl. nat. ms. lat. 15009 ff° 255v-258, catalogue des rois de France. Pl. 8.

17. Cf. F. Gasparri, *Testes autographes d'auteurs victorins au XII[e] siècle,* dans Scriptorium, t. 35 (1981²), p. 277-284 ; *Le dossier paléographique de Godefroid de Saint-Victor,* I : G. Ouy, *manuscrits entièrement ou partiellement autographes de Godefroid de Saint-Victor ;* II : F. Gasparri, *Observations paléographiques sur deux manuscrits partiellement autographes de Godefroid de Saint-Victor, ibid.* t. XXXVI (1982¹), 29-50 ; *Godefroid de Saint-Victor : une personnalité peu connue du monde intellectuel et artistique parisien au XII[e] siècle, ibid.,* t. XXXIX (1985¹), p. 57-69.

telle qu'on l'apprenait à l'école. Le XIIe siècle est une époque privilégiée pour faire ce genre de recherche : l'usage de l'écriture véritablement usuelle n'est pas encore normal, et s'il y a déjà, depuis les premières décennies de ce siècle, des hommes qui travaillent en ville, comme artisans et à la commande, ils le font surtout pour des Églises, rarement encore pour les particuliers (18), et n'utilisent jamais une écriture courante. Au XIIIe siècle, au contraire, avec l'organisation universitaire de l'enseignement et le besoin écrasant de livres, les écrivains publics s'organisent pour écrire le plus possible et le plus rapidement possible, dans la plus grande économie de support. Qu'ils soient ou non membres d'une corporation, les écrivains travaillent désormais pour un public d'étudiants, voire de bourgeois, mais plus seulement pour des milieux monastiques ou princiers : l'écriture sort donc de son cadre, dans lequel elle s'était enfermée depuis les derniers temps mérovingiens. Elle redevient ce qu'elle était dans l'antiquité, une activité commerciale. Il s'agit de produire sans cesse de nouveaux textes, et l'écriture usuelle sera alors souvent adoptée pour transcrire ces textes, pour produire des livres économiques. Elle ne signifie plus la seule intention de transmettre une pensée, créer un texte nouveau sous forme de premier jet ; mais elle nous intéresse encore, là surtout où l'écriture n'est pas attendue – pages de garde, espaces blancs – pour transmettre des informations qui n'ont le plus souvent que peu de rapport avec le texte du document écrit. Citons à titre d'exemples des notes relevées sur certaines chartes ou sur certains manuscrits du XIIe siècle : une charte du roi Louis VII, de 1141-1142, porte l'inscription dorsale suivante *ponatur in armario Bellimontis* (19), ce qui nous renseigne quelque peu sur l'existence et le système de classement des archives royales au XIIe siècle. D'autres documents, royaux ou non, portent, enfilés dans la fente du scellement ou noués contre la queue de parchemin supportant le sceau, de petits bouts de parchemin sur lesquels sont inscrits des éléments de correspondance privée ou de comptabilité, ou encore des informations personnelles ou politiques que l'on chercherait vainement ailleurs ; une façon commode et économique de communiquer (20). Quant aux manuscrits, les mentions

18. Cf. le *Liber Ordinis* de l'abbaye Saint-Victor de Paris, au chapitre *De Officio armarii,* éd. L. Jocqué de L. Milis, *Corpus christianorum,* LXI, p. 78-86, où il est clairement indiqué que l'*armarius* est chargé d'embaucher des écrivains à l'extérieur pour transcrire des livres au bénéfice de l'abbaye.

19. Bibl. nat., ms. lat. 9217 n° 29.

20. Par exemple : 1°) l'acte de Louis VII, de 1141-1142, en faveur de l'abbaye Saint-Victor de Paris, Arch. nat. K 23 n° 6[8], porte un morceau de parchemin attaché à la queue de cuir supportant le sceau, sur lequel est portée l'inscription suivante : *isti presentes fuerunt quando Hugo Cadaver Ludovicum regem in plegiam posuit pro elemosina quam ecclesie nostre de his que apud Vicum Novum habebat* (suivie de la liste des noms) : message transmis par le destinataire, probablement quand il envoya à la chancellerie ce document, établi par ses soins, pour scellement. Une mention analogue figure, enfilée dans la fente du scellement, portant des renseignements chiffrés sur la vente contenue dans l'acte, concernant la cathédrale

abondent, en écriture usuelle, qui nous renseignent aussi bien sur le travail de copie, le copiste, le mode de transcription, la reliure, les possesseurs, que sur leur condition de conservation. On apprend ainsi que certains manuscrits de Saint-Victor du XIIe siècle étaient transcrits suivant le système de la *pecia*, et pour quel prix (21) ; que certains manuscrits appartenaient au *parvum armarium*, où ils portaient une cote (22), que d'autres étaient conservés dans un coffre de fer dans le dortoir (23) ; que certains, à la fin du XIIe siècle, avaient une reliure en mauvais état qui devrait être remplacée (24), que d'autres encore sont envoyés ailleurs, pour copie, et doivent être restitués rapidement car ils ont été obtenus avec peine (25) ; sur d'autres enfin on trouve mention de collectionneurs ou des listes de manuscrits prêtés ou transférés (26). Renseignements d'autant plus précieux qu'ils portent sur une époque qui ne nous a rien laissé sur le fonctionnement, l'organisation de ses institutions, pourtant déjà existantes et nettement structurées, aucun témoignage direct, ce qui nous oblige à nous arrêter là où l'écriture se fait la plus discrète, la plus simple, la plus usuelle, pour ne pas sauter aux yeux de tous les lecteurs ; à lire, en quelque sorte, non seulement sur les lignes mais « à travers les lignes » des monuments écrits : n'est-ce pas là aussi une des principales finalités de la paléographie ?

de Sens, Arch. nat., S 2107 n° 8, de 1207. De même l'acte de Louis VII en faveur des Templiers, de l'année 1140, Arch. nat. S 4948 n° 29, porte, à l'intérieur de la queue de parchemin supportant le sceau, la mention suivante *habere*... (deux mots illisibles) *consentio, supplico preterea celsitudini vestre quatinus dominum Gaufridum fratrem meum, quem vobis fidelissimum amicum esse puto, diligatis, qui, etiam si vos in aliquo ofenderet, propter mutuam dilectionem, que inter me et vos esse debet, vellem ut lenius erga eum ageretur nedum quia sicut scire puto manno (?) corde et volumptate vos diligit. Valete, quod fratres nostri vobis dixerunt itendite :* une correspondance envoyée de toute évidence par le destinataire au moment d'expédier l'acte rédigé par ses soins à la chancellerie royale pour y être scellé.

21. Bibl. nat., ms. lat. 14852 (fin XIIe-début XIIIe siècle) : *magister Sancti Victoris debet III O pro pecia de Matheo Sancti Jacobi, et incipit in XXe IIIe capitulo.* On trouve également le mot *pecia*, pour désigner le cahier dans les mss. lat. 14779 (fin XIIe), 14508 (ms. de Godefroid, du dernier tiers du XIIe siècle), et surtout le ms. lat. 14498 qui semble avoir été confectionné pendant le premier tiers de ce siècle.

22. Bibl. nat., ms. lat. 14858 f° 150 : *Anselmus de Libero arbirio, de parvo armario XXVIII.*

23. Bibl. nat., ms. lat. 14787 (fin du XIIe siècle) : *Liber iste inventus est in archa ferrata que est in dormitorio et nescitur cuius sit. Servetur sicut opportet.*

24. Bibl. nat., ms. lat. 14536 f° 138^v.

25. Bibl. nat., ms. lat. 14704 f° 224^v *Rogo vos ut faciatis transcribi librum quam citius poteritis quia cum magno labore et difficultate habui. Sciatis quod ego sum sanus et incolumis, per Dei gratiam, et magister R. similiter.*

26. Bibl. de l'Arsenal, ms. 265 *Hec est summa librorum quos Gaufridus Morini portavit...*

Planche 1 : Arch. nat., K 23 n° 1 – 1137, 1er août, 1138, 2 avril. Fontainebleau. – Confirmation par le roi Louis VII d'une donation faite en faveur de l'église de Val-Notre-Dame.

Planche 2 : Bibl. nat., MS lat. 9221, n° 9. – 1143-1144. Paris. Confirmation par le roi Louis VII des privilèges accordés par son père à l'église Saint-Père de Chartres.

Planche 3 : Arch. départ. de l'Aube, 3 H 93 – s.d. [1137-1154]. Mandement du roi Louis VII en faveur de l'abbaye de Clairvaux.

Planche 4 : Bibl. nat., ms. lat, 9221 n° 10 – 1145, 1er août – 1146, 30 mars. Orléans. – Règlement par le roi Louis VII d'un différent entre Hugues le Bouteiller et l'église Saint-Père de Chartres.

Planche 5 : Arch. nat., J. 199 (VII) n° 1. – 1168. Paris. Concession de fief, par le roi Louis VII, en faveur de Gilles de Sully.

Planche 6 : Arch. nat., K 25 n° 12. – S.d. [après 1154] – Mandement du roi Louis VII à ses prévôts et ministres, en faveur de l'église Notre-Dame de Paris.

Planche 7 : Bibl. apost. vat., ms Reg lat. 179, f° 100v°. Correspondance politique concernant le roi Louis VII et l'abbaye Saint-Victor de Paris.

Planche 8 : Bibl. nat., ms lat., 15009, f° 258. – Catalogue des rois de France, s'arrêtant à l'année 1187.

In Noie . Sce . Indiuidue . Trinitatis . Amen . Ego Ludo
vicus . di gra . Rex Francor . et Dux Aquitanor . Notum heri uolum cũc hs
fidelib; tam futuris q psentib; . qd Teobaudo abbi 7 fratrib; in loco q dicit Vallis
Sce Marie dno famulantib; . p anime nre 7 parentu nror remedio . in ppe-
tuu concedim . ut qcqd de feodo nro et quor libet beneficio adepti sut aut
in futuru largiente dno poterint adipisci . iure ppetuo habeant 7 possidé
ant . Hec sunt au q ante psente concessione nram ia adepti erant . 7 q
in ppetuu illis concedim . Sede uidelic abbatie sue q uallis sce Marie apella
t . et dono Anselli de Insula . Terra in foresta de Tellis . et dono Anculfi de
Lenart . Terra de monte Arsitio et dono Hugonis Tirelli . Terra de Gui
sens uilla . et dono Henrici eide uille dni . Hec 7 alia omia q pdicti
fri h; in futuru de feodo regali Do ac sibi contulerit . illis in ppetuu co firmam
7 cocedim . Qd ut ratu 7 icocussu pmaneat . sigilli nri auctoritate 7 nois nri
karactere subt firmari pcepim .
Actu apd Fonte Blaaudi publice anno incarnati Verbi . M . C . XL . vi . regni
nri . x . Astantib; i palatio nro quor noia subtitulata sut . 7 signa .

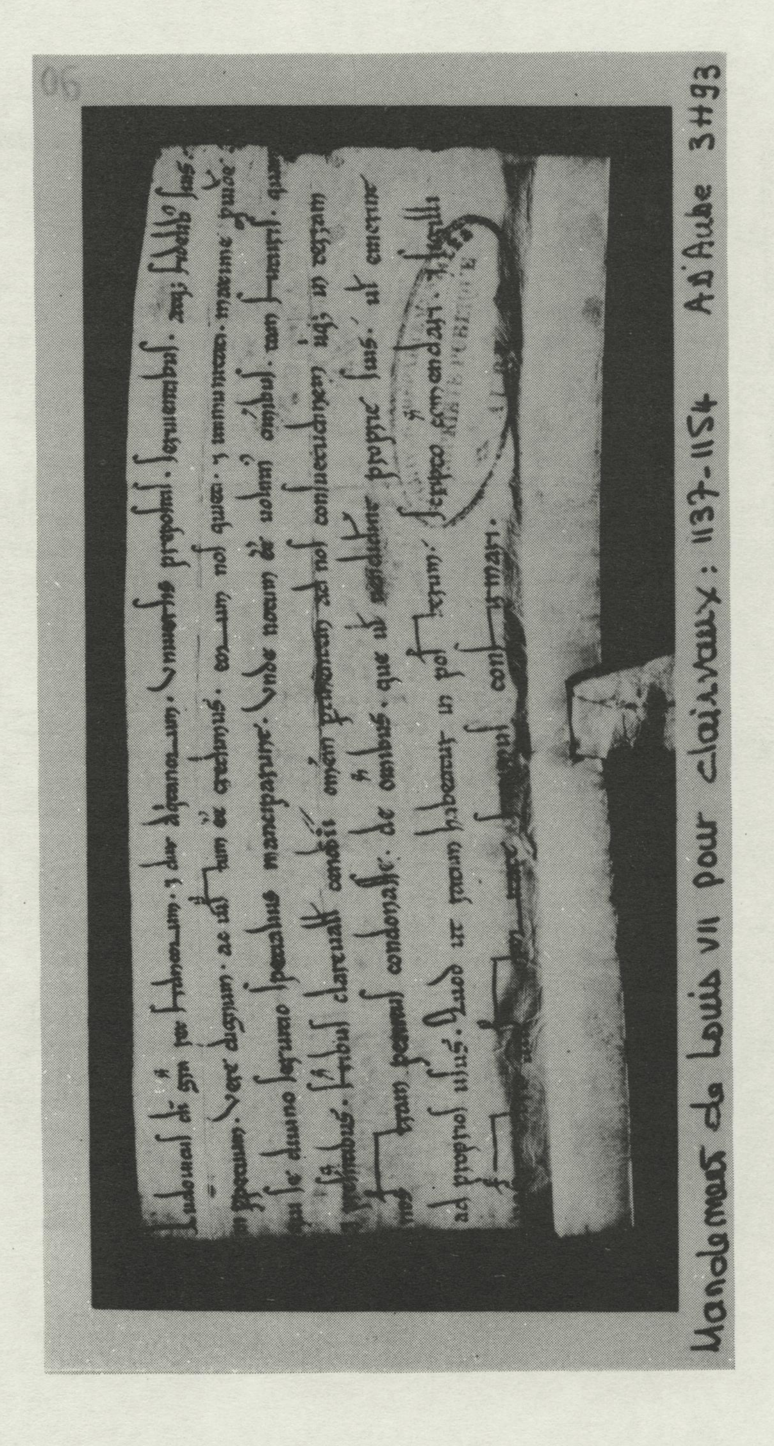
Signu Radulfi Viromandor comitis 7 dapiferi nri . S . Willelmi buticularii
S . Hugois co stabularii . S . Hugonis chamarii

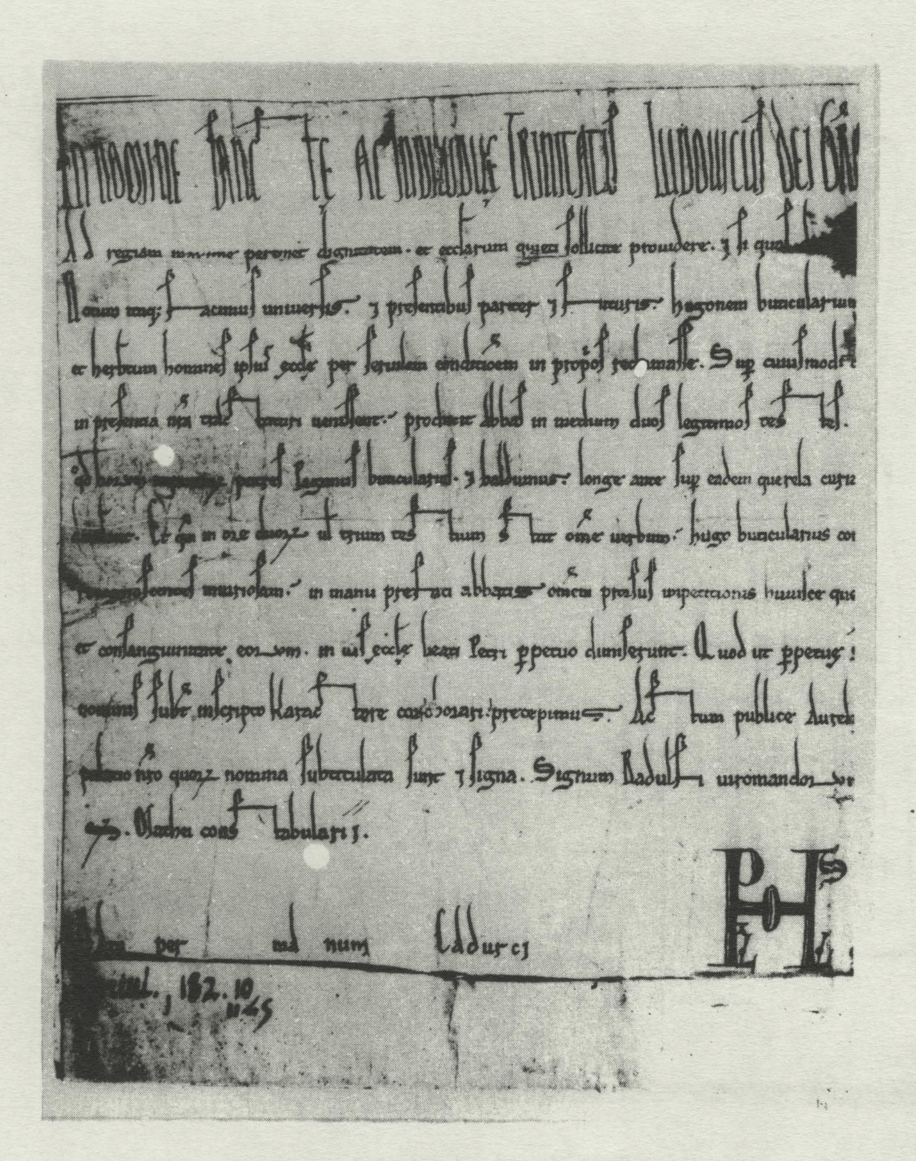
Data p manu Algrini cancellarii

1° Acte de Louis VII pour St Pierre de Chartres 1143/1144 BN. lat. 9221 n° 9

Cartul. 182. 9

Ludouicus ego dei gra rex francorum. et dux aquitanorum. Quicquid ecclesiarum quieti [illegible] conferre: digne
memorie commendatur. Notum itaque facimus omnibus tam futuris quam presentibus, quia genitor noster uenerande memorie
Ludouicus monasterium beati petri carnotensis [illegible] diligens [illegible] presbiterum [illegible]
condauit. [illegible] beneficia illud maximum [illegible] ecclesia recognoscit. quod terras et uillas quas in belsia possidet.
ab omni uexatione et grauamine prepositorum [illegible] ab omni praua consuetudine [illegible] ab omni petitione
[illegible] et sigilli sui auctoritate communiuit. Quasdam uero [illegible] consuetudines [illegible] patris nostri [illegible]
[illegible] hugonis [illegible] in terra [illegible] patris nostri priuilegiu
[illegible] pro nobis [illegible] monasterii [illegible] in manu ipsius
[illegible] et in posterum [illegible]
[illegible] priuilegium confirmantes [illegible] ecclesie [illegible] et immunitatem [illegible] auctoritate [illegible]
[illegible]


Mandement de Louis VII pour Clairvaux : 1137-1154
A.D'Aube 3H93


In nomine sanc[illegible] et individue trinitatis Ludovicus Dei gra[illegible]
Ad regiam maxime pertinet dignitatem et ecclesiarum quieti sollicite providere. Et si qua[illegible]
Notum itaque facimus universis et presentibus pariter et futuris, Hugonem buticularium
et Herbertum homines ipsius ecclesie per secularem [illegible] in propos[illegible] reclamasse. Super cuiusmodi [illegible]
in presentia nostra [illegible] venissent, procedit abbas in medium duos legitimos [illegible]
[illegible] pariter legitimus buticularius et Balduinus longe ante super eadem querela [illegible]
[illegible]. Et qui in die [illegible] ut [illegible] omne verbum. Hugo buticularius [illegible]
[illegible] in manu [illegible] abbatis omnem pravitatis [illegible] huiusce [illegible]
et consanguinitate [illegible] in [illegible] ecclesie beati Petri perpetuo dimiserunt. Quod ut perpetue [illegible]
[illegible] subscripto karactere [illegible] precepimus. Actum publice Autiss[illegible]
palatio nostro quorum nomina subtitulata sunt et signa. Signum Radulfi Viromandorum [illegible]
[illegible]. Mathei cons[illegible] tabularii.

[illegible] per [illegible] num Cadurci

[illegible] 182. 10
1145

Ego Lud. dei gra. Francor. rex. Notu facim omnib; tam futuris qm et psentib; qd
fidelis nr Hilo de Soliaco alodia queda que in terra sua homines sui habebant,
dicebantq; recepit a nob in alio feodo suo. et nos possessimus. Hec aut sunt
que subscribunt. Humbaldus capicius recepit a Hilone et Hilo a nob. nemus de
Monte ferrer. et xv. familias hominu cu possessionib; suis et tram q ht ad Castel
nou burgu. Ite recep a nob Hilo domu de Pedio Marroie de q. Hund. Ite domu
... de insula de Spinceio. et tota tram q ht Tirard in castellania Sol. Ite ...
de ... et tota tra qua ht in castellania de Argenio. Ite vii. feoda militu ...
Leroz ad Capacellu q tenet Burdin monac. Ite ... ipe .H. ht in alodio apd
Angrde. Ite totu nemus de Signy qd e Hirardi de Blancafort. Ite nem ...
et tram in qua manet Lx. hoies et eo amplius q tenet Malgrinus de ... de H.
monaco. et Hirardus tenebat p alodio. Alia & omia feoda H. recep a nob q hoies
sui tenent p alodiis. Qd ut notu sit scribi fecim et sigillo nro signari. Act
Paris. Anno incarnati ubi M. C. LXVIII.

Data p manu Hug. cancellarii.

L. dei gra franc Rex. omib; presentes inspecturis Salt'.
Quia dilect' ecclia par. et b. decanus. nos volum' ut nos firm[illegible]
requirant de singulis negociis' nos omib; presentim' ut scilicet qui
huiusmodi ecclie supplicarunt ut concessimus [illegible] favore. de facienda
voluntate sua super illos capitulis [illegible] modo quod ad
nos spectare non fuit necesse. Act.
[illegible]
[illegible]
[illegible]

K. 25. n°. 12.

erunt et non lapis super lapidem relinquetur. Porro ... nos bonum spe quod de vestra reli-
gione concepimus ... testimonio presentis nostre confirmacionis inducti ... presentem in
inscripturis caritati vestre proponimus ... negocia commisse nobis ecclesie in
timore dei libenter voluimus promovere.

¶ W. dei gratia Sen. archiepiscopus G. pari episcopo salutem. Insinuatum est nobis quod preciosa que-
dam abbas G. vicecomes et iordmarus abstulerunt ecclesiam et fratres [illegible]
scilicet que religione que litterata pre ceteris simul dinoscuntur adducere con-
fusione. Vestra novit plenius circumspectio. Quod cum sciamus quod secum erant
pro viribus impugnaverunt, et sericate [illegible] fuit. ea pro dei gratia Sam
pietata nocendi facultate. Non dum me decepimus quod ... nomine domini.
Et adhuc manet eius ... cum ... non posset sub
integre disciplina. ... et ... reparacionum [illegible]
eorum ... probare ... Unde cum thesaurum ecclesie adhuc ac
cultare ... fraternitati vestre presencium auctoritate ...
Mandamus quatinus ad ecclesiam omni mora semota accedatis. sub
testimonio dilecti filii nostri. G. abbatis et fratrum memorate ecclesie
eiectos et repositoriola [illegible]. ... servatri ... et
calicem aureum et alia que ad ius ecclesie ... spectancia inde
inveneritis: abbati et fratribus assignetis. Depositum a archiepiscopi dacie
in loco reponendum in ecclesia ... Si vero memorati ... predicta
... decreto ... nolentes ... et in ... con-
to: que predictimus execucioni mandetis.

¶ A. episcopus servus servorum dei. Dilectis filiis capitulo sancti ... salutem
et apostolicam benedictionem. Eos qui ... et ... fallace
... devovere domino famulari ... summa
cura et diligencia vigilare oportet ... et intendere.
qualiter assumpte religionis habitu. moribus et vite ... et
propositum suum firmum et inmobile conservare. ne super harenam.
... sed potius super firmam petram domum videantur fundasse.

Iste fec Gerbertu remense archiepm q postea deposuerut epi. y tn rauenesis
fact e archieps. y post papa urbis rome. Ist fuit pi9 rex & gre suo.

Hugo

Rebellaueret rege Robtu burgundiones nolentes eu regnare sup eos.
S; ipse cum ricardo duce normannoru uirilit resistens eis. subiu
gauit burgundia dnacioni sue. Robtus. iste fuit rex piissimus.

Henric.

Philippus.

Iste fuit strenuus y bellicosus. fec iste abacia sci uictoris parisiesis
y honorib; dotauit y dedit.

Ludouic

Iste fuit pat clerj y ecclasiaru rector. In tpr isto fuit scisma int papa
alexandru y octouianu. defucto octouiano: int alexandru y guidone
cremense. guidone defuncto: int ludouic pdictu alex. y iohe pmoste
Iste i reb; bellicis astric. hic reddita e ambianis. et pmcia anno regni
sui [illegible]. i illo tpr inuentu e corp dni [illegible] regis britannie i eccla be marie
d glastingebiria. In tpr illo inuente s reliqe i eccla bti stephi parisi s. d capill be
marie. y sci dionisii y brachiu sci andree. y lapides marmoris bti stephi. Ed
tpr pdict philipp fec pauimentare uias parisius lapid qdrato; [illegible]

Philippus

NOTES DE LECTURE

Paul Zumthor, *LA LETTRE ET LA VOIX.* De la « littérature » médiévale, Paris, Seuil, col. Poétique, 1987, 347 p.

Dans son dernier ouvrage paru en mars P. Zumthor recentre sa réflexion sur les siècles médiévaux européens après s'en être quelque peu éloigné dans son *Introduction à la poésie orale* (même éditeur, 1985). Les deux études sont cependant complémentaires et leur lecture conjointe éclairante pour comprendre les notions centrales de « régime d'oralité », « performance »... P. Zumthor réaffirme une nouvelle fois avec force la spécificité des œuvres médiévales : leur caractère essentiellement oral et la prédominance – au cœur même des premières mises en écrit de la fiction – de la parole vive. Il nous invite à modifier le regard critique que nous portons sur le Moyen Age et à le comprendre comme « le lieu de résonance d'une voix ».

Divisant son étude en deux parties, le contexte et l'œuvre, l'auteur utilise différentes voies d'approche de cette oralité qui se dérobe à notre saisie : niveaux de formalisation de l'œuvre, indices d'oralité des œuvres que nous lisons, figures de l'interprète et modalités de sa performance, rapports entre écritures, parole et image, rôle et importance de la danse dans la transmission des textes, conditions matérielles de la lecture et de l'écriture. Peu d'éléments échappent à son enquête. La démonstration se construit au fil d'un incessant aller-retour entre les témoignages contemporains de philosophes, théologiens ou historiens (Jean de Grouchy, Pierre de Blois, Vincent de Beauvais...) et les textes eux-mêmes pressés de livrer leurs secrets de composition : ainsi est-il fait une analyse minutieuse d'*Éracle* de Gautier d'Arras, le rival de Chrétien de Troyes.

La parole est fondatrice et comme telles parole poétique et parole sacrée se confondent à l'origine. C'est de la liturgie que naîtront tous les genres littéraires. Cette parole première est aussi celle du pouvoir tandis que les manuscrits patiemment copiés à haute époque dans le secret des monastères enferment le savoir. Un premier renversement s'opère au XII[e] entre savoir et pouvoir, parole et lettre : la voix devient didactique et les maîtres en font un instrument privilégié de transmission du savoir, tandis que la mise en écrit d'un acte paraît lui conférer une sorte de surplus de valeur sinon le début d'une légitimité. Au XIII[e] le droit coutumier se fixe à son tour dans des textes, à l'instar du droit canon, même si la procédure juridique laisse une large place à la parole.

Cette parole, multiple et omniprésente, n'est transmise et ne se fait œuvre poétique qu'au sein de la performance du jongleur qui, le temps d'un spectacle, « l'incarne » au sens fort du terme : musicien, chanteur ou diseur, il actualise et donne forme à ce qui n'est que virtualité, latence, grâce à son corps, ses gestes, son visage, le timbre de sa voix. L'œuvre poétique se joue ainsi entre l'anonymat d'un créateur premier, s'il en fut un, et les figures renouvelées de ses interprètes. Il ne peut y avoir, en cela, de « textes authentiques », seulement une constante circulation des motifs et des formes qui appartiennent à tous et à personne et entretiennent des rapports étroits avec la mémoire collective. La tradition qui en est porteuse est du domaine de la variante, l'œuvre ne se réalisant que dans une « intervocabilité » et un « nomadisme » constants.

Source d'une théâtralisation qui envahit tous les actes de la vie, la parole poétique est jeu. Elle est liée sous diverses formes à la fête, révélant, à travers la mise en scène de leur langage, les hommes à eux-mêmes, à leur monde et au monde. Car la « parole vive » est profondément humaine, porteuse d'une vérité fulgurante parce qu'immédiate, face à une écriture « inhumaine » ou « surhumaine » dont le message est toujours différé.

A partir du XIIIe et jusqu'aux XVIe-XVIIe s. on assiste à une lutte entre oralité et écriture, due à la lente prise de conscience de la nature et des potentialités de cette dernière. D'un côté, la *canso* troubadouresque, inséparable du chant, dont les formes, désormais incomprises ou affadies, seront rejetées vers le foklore. De l'autre côté, le *roman* intrinsèquement lié à la langue vernaculaire, transmis oralement lors de lectures publiques mais dans lequel se décèlent, dès l'origine, les virtualités propres à l'émergence de la littérature.

P. Zumthor termine en interrogeant le concept de littérature. Celle-ci n'a pu exister qu'en se dégageant peu à peu des vocalités originelles. Si ce mouvement est amorcé dès le milieu du XIIe quand naît le roman lié au pouvoir politique, il n'aboutit que quelques siècles plus tard avec les monarchies absolues. Car « la littérature sert presque inévitablement l'Etat ». Aussi la poésie médiévale n'appartient-elle pas au même ordre de réalité que notre littérature. Elle est ouverte et échappe à toute saisie globalisante. Elle reste le domaine des jongleurs et n'est pas encore celui des clercs écrivains, minoritaires malgré leur influence croissante. Il faut la penser, conclut l'auteur, comme relevant « d'une culture de masse et non d'une littérature ».

Ce livre dense est cependant d'une lecture agréable. Les synthèses théoriques ou historiques sont émaillées de nombreuses citations traduites en français, et P. Zumthor sait, grâce à son style clair et incisif et à des formules percutantes, nous rendre étrangement actuelle cette plongée dans notre passé et son irrémédiable altérité.

Michèle Gally

Serge Lusignan, *Parler vulgairement. Les intellectuels et la langue française aux XIIIe et XIVe siècles*, J. Vrin, Paris, Presses de l'Université de Montréal, 1986, 204 p.

Cet ouvrage se veut une mise au point sur la pensée cléricale, et donc au départ latine, de la langue vernaculaire. Il se veut aussi remise en perspective, en particulier politique, du sujet. Par ses dimensions et par sa clarté très didactique, ses nombreux résumés internes, c'est aussi un manuel ou une manière de cours, de *reportatio* moderne.

Reflet du choix chronologique d'un tournant, le texte comporte deux versants (chapitres I et II/chapitres III et IV) : l'un consacré surtout au XIIIe siècle et à des textes latins, l'autre au XIVe siècle et à des textes essentiellement « vulgaires ». Et si, dans la première partie, le français n'est pas au centre de la réflexion des grammaires universitaires et didactiques, des commentaires bibliques analysés, il le devient dans les manuels anglais de « français-langue étrangère » et les prologues de traducteurs soigneusement « disséqués » dans la seconde. C'est donc ce lent

renversement, cette émergence du français comme possible objet de savoir et support du savoir que l'auteur entend retracer. Et le titre clin d'œil du livre pourrait se gloser ainsi : comment parlait-on en latin de la langue d'oïl (car la langue d'oc requerrait selon S. Lusignan une autre étude) ? Et comment s'est-on mis à parler « vulgairement » sur cette langue « vulgaire » ? Passage donc du latin au français d'un discours rélexif sur ce dernier. Mais aussi passage d'une conscience linguistique française non inscrite directement dans l'écriture à une pensée « manuscrite ». Sur ce caractère « scripturaire », le titre est trop suspensif, pour reprendre un terme de Bersuire à propos de Tite Live.

Pourtant dès l'introduction, une série d'oppositions est posée entre latin et langue vernaculaire, français en particulier, où ces critères-là sont importants. Le latin en effet est tellement langue d'école, de grammaire qu'il peut être désigné comme la grammaire. A la différence du français, langue maternelle, langue première, qui est apprise sans procès réflexif.

Seconde oppostion : le latin est utilisé par une faible partie de la population mais une population qui ne connaît pas de frontières nationales alors que la langue vernaculaire réunit tous les habitants d'un territoire particulier.

Enfin, et c'est ce que l'auteur résume en parlant de « rapport asymétrique », les deux langues sont utilisées à l'oral comme à l'écrit mais pour des types de communication différents, dans des registres d'expression qui ne se recouvrent pas. Aussi le clerc dont S. Lusignan rappelle la double appartenance linguistique, est moins caractérisé par le bilinguisme que par la diglossie.

C'est ce triple rapport qui va bouger et évoluer sur la période considérée.

Il n'est donc au début de grammaire que du latin, en latin. Mais la grammaire universitaire n'est pas figée une fois pour toutes. Ainsi du XII[e] au XIII[e] siècle, l'accent au sein du *trivium* va se déplacer de la grammaire à la logique avec l'appropriation grandissante du corpus aristotélicien. Et la théorie grammaticale va progressivement se mettre en accord avec les exigences épistémologiques de ce corpus. Se constitue ainsi la grammaire modiste ou spéculative qui, à la différence de la tradition orléanaise par exemple, n'a plus pour but l'explication et l'étude des classiques latins mais l'explication des causes du langage, des modes de construction et de signification des phrases en général. Cette évolution correspond d'ailleurs à la disparition de la poésie latine médiévale au profit du développement du latin scolastique. S. Lusignan décrit cette nouvelle grammaire comme « un dérapage (...) par rapport aux langues particulières ». En effet, les particularismes des différentes langues y sont analysés comme relevant de l'accident, autrement dit de ce qui ne saurait faire l'objet d'une science. Dès lors la possibilité théorique de la constitution d'une grammaire du français, exprimée par Pierre Hélie au XII[e] siècle, s'évanouit.

A côté de cette grammaire universitaire, ou confrontée à elle, existe la grammaire didactique du latin qui doit permettre l'apprentissage des jeunes enfants. Car les modistes sont contraints de reconnaître que la connaissance de leur grammaire ne rend pas compétent dans toutes les langues. Or l'enseignement du latin dans les petites écoles a nécessairement pour base le français, cette langue maternelle jamais apprise ou réapprise, comme aujourd'hui, à l'école. Inversement, si le latin est une langue seconde et une langue scolaire, personne n'en est locuteur naturel et natif. Or les quelques grammaires latines élémentaires conservées sont rédigées ou glosées en français et le célèbre manuel d'Alexandre de Villedieu recommande

au maître d'user de la langue des élèves débutants pour retenir leur attention et faciliter leur compréhension. Par ce biais, le français acquiert « une première prise de conscience grammaticale » de lui-même, ne serait-ce qu'avec la fixation d'un vocabulaire linguistique. Le but n'en demeure pas moins de rendre l'étudiant capable de s'exprimer en latin et uniquement en latin sous peine de punitions physiques ainsi que le rappelle Humbert de Romans. Car le clerc ne doit ou ne peut pas parler une autre langue que celle du savoir comme le répètent Henri de Crissey, Gilles de Rome et même Dante. Si pour ces deux derniers, le latin n'a qu'une supériorité de fait, donc révisable, pour le premier, c'est d'une supériorité de nature qu'il s'agit.

Le second chapitre analyse un certain nombre de commentaires sur quatre moments du texte biblique où la langue est en cause : la destruction de la tour de Babel, la Pentecôte, les trois langues sur la croix, le reniement de saint Pierre. Saint Thomas d'Aquin, Humbert de Romans, Nicolas de Lyre, entre autres, se réfèrent tous, pour expliquer ces passages, aux langues vernaculaires, le français en particulier et ses variantes dialectales parfois. Et il ressort des commentaires sur la tour de Babel que la notion de déchéance linguistique est au XIII[e] siècle peu prégnante au regard de ce qui se dit sur la déchéance morale après la sortie du Paradis. Car plutôt que de *confusio*, on va de plus en plus parler de *divisio*. ainsi « le mythe de Babel devient un outil conceptuel pour penser les rapports entre les langues et pour les classer ». Envers de cet événement-là, celui de la Pentecôte. Les deux Dominicains, saint Thomas d'Aquin et Humbert de Romans le glosent en en faisant le paradigme d'une des grandes fonctions de leur ordre : la prédication populaire en langue vulgaire. Mais d'autres indices font penser que là n'était pas la seule occasion pour des clercs d'user de leur langue maternelle, qu'ils pouvaient parler « vulgairement » même entre eux et qu'ils éprouvaient un fort attachement affectif à leur première langue, celle qui têtée avec le lait de leur nourrice ou mère, les avaient fait vivre. L'extrait de Salimbene sur l'expérience tentée par Frédéric II est à cet égard éclairant.

En somme, intérêt et attention pour la langue vulgaire ne sont pas alors inexistants. Un homme comme Roger Bacon est même un philologue exceptionnellement averti et précis. Et l'intégration de l'article français « li » au lexique philosophique latin pour connoter l'emploi d'un mot ou d'un syntagme selon sa *suppositio materialis*, vient justement aider l'affinement de cette innovation logique qu'est la *suppositio*. Comment expliquer dès lors que l'on n'ait jamais constitué une grammaire autonome du français, langue peut-être plus largement répandue que les autres, après le latin, en Europe ? On l'a vu, l'approche modiste en ôtait toute possibilité théorique. Or il n'existait pas non plus d'impératif pratique. La grammaire d'une langue ne se justifiant en effet que par le besoin de rationalité qu'exige l'apprentissage de cette langue à l'âge adulte, la langue vulgaire et maternelle ne peut en bénéficier. De plus, les modistes établissent « une inadéquation fondamentale entre la grammaire et la langue : la grammaire relève d'un savoir théorique et la langue d'une compétence pratique ; par conséquent, chacune s'inscrit dans un système épistémologique différent ». Ainsi parler une langue est assimilé à la pratique d'un art mécanique, d'un art opératoire. Aussi la compétence du locuteur du français sera mesurée par une expertise comparable à celle du maître maçon face à une pierre taillée.

Tout ceci explique que l'apparition des premiers traités sur le français relève

d'une démarche « étrangère », anglaise. En effet, la langue de « douce France » va y être traitée, par rapport à l'anglais, comme seconde et scolaire. Comparable donc au latin et susceptible comme lui d'un discours réflexif. Cette floraison de textes, au XIV[e] siècle, depuis les *nominalia*, les *manières de langage* jusqu'au *Donait françois* de John Barton, corrobore l'hypothèse de la préexistence en France, au moins depuis le XIII[e], « d'une certaine forme de réflexion sur le français, qui (...) n'avait jamais été systématisée par écrit ». D'ailleurs, les « bons clercs » qui constituent les « bonnes » références de John Barton tout comme le couple normatif « usage et coustume » de la *Manière de 1396,* semblent renvoyer à « une grammaire non écrite », « à une sorte de droit coutumier de la langue française » qui donnerait les critères d'évaluation de la performance linguistique. (Le droit anglais est lui aussi tout spécialement en relation avec le français ; en témoignent encore aujourd'hui nombre de formules. En témoigne aussi le tableau des manuscrits donné en annexe où se lit la convergence de textes grammaticaux et de textes destinés surtout aux étudiants en droit.) Une coutume qui à cette époque tend de plus en plus à se (re)centrer sur la coutume parisienne, sur le *verus gallicus* de Bacon et Thomas d'Aquin. *Verus* ne désigne bien sûr aucunement la pureté du dialecte d'Ile-de-France érigé en langue car ce dernier a connu bien des transformations ; *verus* renvoie ici à la norme. Une norme de plus en plus politique : le latin recule dans les actes de l'administration et de la justice dans les pays d'oïl. Et si le français est si prisé et appris en Angleterre, c'est que ses rois veulent marquer leur appartenance à cette communauté linguistique dont ils renvendiquent la direction. Car le XIV[e] siècle va voir s'affirmer la cohérence et la concordance entre régime politique, peuple et langue. Aussi « le maintien, même artificiel, du français en Angleterre » contribuait peut-être « à conserver son caractère féodal au conflit en atténuant sa dimension nationale ».

Cette communion linguistique et politique est illustrée en particulier par des gloses de Nicole Oresme aux textes aristotéliciens qu'il traduit. Or le mot communion est relayé au XIV[e] siècle par le terme « communication » dont la première occurrence est justement oresmienne (*Éthiques,* 1372). A la communion des saints et des croyants dans la langue de Dieu se substitue la « communication » d'un peuple, d'une société unis linguistiquement, comme le montrait Renée Balibar dans une communication à Tours en mai 1987. Et les traductions qui sont au centre du dernier chapitre de S. Lusignan, illustrent bien ce déplacement du clérical vers le laïc et cette croissance de l'importance du politique. Charles V n'a-t-il pas été le promoteur de nombre d'entre elles ? Ce phénomène de traduction des *auctoritates* est sous-tendu par le thème de la *translatio studii* analysé ici dans ses diverses implications : « l'idée de la langue française comme perfectible », « lexique, grammaire et rhétorique ». Le premier aspect est commenté à partir surtout du *proheme* et de l'*excusacion* qui précèdent la traduction de l'*Éthique à Nicomaque* par Oresme. C'est là que se trouve en effet la pensée la plus articulée et la plus poussée sur les capacités virtuelles du français de devenir langue du savoir à la place du latin, successeur déjà du grec dans ce rôle. Quant à la réflexion des traducteurs sur l'outil linguistique même qu'est le français, elle est essentiellement débitrice du troisième art du *trivium* : le rhétorique. En effet, le statut de langue maternelle de français fait échapper ce dernier à une analyse grammaticale classique. En outre, l'étude de la syntaxe latine, dans l'Antiquité comme au Moyen Age, a toujours été très pauvre. Aussi les traducteurs n'identifiant « aucun niveau

linguistique intermédiaire entre le mot et la phrase », ils doivent emprunter à la rhétorique, à sa théorie des figures en particulier, pour appréhender et comprendre ces ensembles complexes que sont les phrases. Parfaite illustration de cela, l'*Archiloge Sophie* de Jacques Legrand, premier traité du *trivium* en français que vient d'éditer E. Beltran. La carence syntaxique latine, elle, se répercute longtemps dans la grammaire du français puisqu'il faut attendre la grammaire de Port-Royal en 1660 pour que s'en renouvelle l'approche.

Mais n'en demeure pas moins l'infléchissement, dû en particulier au poids des milieux de cour, que subissent le français et *clergie* en ce tournant du XIIIe-XIVe siècles et qui se poursuivra au siècle suivant. Si S. Lusignan n'y a pas étendu son enquête, c'est pour une raison de cohérence linguistique : la variable latin change alors en « s'humanisant ». On aurait aimé que fussent aussi méthodologiquement marqués au départ, et non au cours du texte, les changements que connaît l'autre variable, le français, sur la période considérée. Car, de ce point de vue là aussi, le tournant est important. Un autre défaut chronologique est celui qui repose sur le découpage des deux parties de l'ouvrage. Qu'en est-il en effet des discours grammaticaux latins, des textes théologiques et philosophiques au XIVe siècle ? N'ont-ils plus rien à dire ? Reste que cet ouvrage d'un francophone vivant dans un monde où l'anglais est comme le latin d'aujourd'hui, fourmille d'analyses précises, riches et qu'il donne un intéressant début de réponse aux interrogations de Gilbert Ouy ou de Nicole Pons (communications du Ve Colloque International sur le Moyen Français, Milan, 1985) : comment les différents auteurs pré-humanistes français ont-ils pu écrire un français si uniforme et unique par sa qualité sans avoir reçu d'enseignement grammatical supérieur de cette langue ? Un autre élément de réponse pourrait être dans la pratique par ces clercs de la lecture de textes profanes en langue vernaculaire, textes où depuis longtemps l'écriture avait effacé les seules connotations actuelles du mot *vulgaire.*

Sylvie Lefevre

Histoire de Raoul de Cambrai et de Bernier le bon chevalier, traduction de R. Berger et F. Suard avec une introduction historique de M. Rouche ; *Le roman du châtelain de Coucy et de la dame de Fayel,* traduction de A. Petit et F. Suard, Trésors Littéraires Médiévaux du Nord de la France, La Ferté-Milon, Éditions Corps 9, 1986.

Le poème épique *Raoul de Cambrai* fait partie d'un ensemble de textes connu sous le titre de *Geste de Doon de Mayence :* ensemble assez artificiel de récits entretenant finalement peu de rapports les uns avec les autres. L'aventure tragique de Raoul, jeune seigneur privé de son fief par un roi pusillanime nous est bien connue. Transcrite au XIIe siècle, elle puise probablement ses sources dans le souvenir des luttes sauvages qui opposaient entre eux les seigneurs du nord de la France aux IXe et Xe siècles pour la possession de ces places fortes stratégiques qu'étaient à l'époque les villes de Cambrai, d'Arras, de Douai ou de Saint-Quentin. Ce récit illustre, en outre, à travers la figure du chevalier que son emportement conduit aux pires extrémités, ce défaut majeur que le Moyen Age nomme la « démesure ».

L'ouvrage présenté par R. Berger et F. Suard est une traduction du manuscrit de la Bibliothèque Nationale (fonds français 2493), appuyée par la seule édition critique existant à ce jour, celle de P. Meyer et A. Longnon (Paris, SATF, 1882). Il s'agit donc de la première traduction complète de cette œuvre.

Dans un rapide avant-propos, F. Suard replace l'œuvre dans son contexte historique et définit le projet de cette nouvelle collection dont il est le directeur : mettre à la disposition du « lecteur de bonne foi » mais aussi du médiéviste un texte connu mais difficilement accessible. Dans ce but, les adaptateurs ont pris le parti d'alléger la tâche des lecteurs en découpant la matière du récit en 7 chapitres, en simplifiant légèrement le système des temps verbaux – utilisation du présent de narration – et, enfin, en supprimant certaines formules stéréotypées ou estimées telles. Ce choix appelle au moins une remarque. Si les deux premières démarches nous semblent légitimes, dans la logique du projet, la troisième paraît plus contestable. En effet, l'énoncé de formules répétitives ou stéréotypées fait partie intégrante de la trame du récit épique. Même si celles-ci parasitent dans une certaine mesure la lecture moderne – c'est-à-dire silencieuse – elles sont néanmoins un rappel de la spécificité de ce type de littérature marquée par l'oralité.

L'ouvrage est, par ailleurs, complété heureusement par une introduction historique de M. Rouche accompagnée d'une carte du Cambrésis aux IXe et Xe siècles, par un glossaire didactique et par un index commenté des noms propres.

Le roman du châtelain de Coucy et de la dame de Fayel fut transcrit à la fin du XIIIe siècle par un écrivain picard dont nous ignorons pratiquement tout. Les jeux verbaux auxquels il se livre pour décliner son identité laissent supposer qu'il se prénommait probablement Jakemes. Cette histoire fut éditée en 1936 par M. Delbouille (Paris, SATF) et n'avait pas encore été traduite en français moderne, à l'exception de courts extraits adaptés par D. Régnier-Bohler (*Le Cœur Mangé,* récits érotiques et courtois, préface de C. Gaignebet, Stock + Moyen Age, Éditions Stock, Paris, 1979). Le contenu de ce récit est pourtant bien connu puisqu'il s'agit d'une des nombreuses versions de la célèbre légende du *Cœur Mangé.* Récits terribles dans lesquels un mari trompé se venge en faisant manger à son épouse le cœur de son amant. Dans la version présentée ici le mari est le seigneur de Fayel (petite localité des environs de Saint-Quentin) et l'amant un châtelain de Coucy vivant au XII siècle, chevalier et poète. On sait qu'un certain nombre de poèmes lyriques attribués à un seigneur de Coucy sont parvenus jusqu'à nous.

Comme pour leur édition du *Raoul de Cambrai,* la même volonté de vulgarisation – au bon sens du terme – guide les traducteurs A. Petit et F. Suard. Ce dernier introduit le récit en le replaçant parmi les versions nombreuses et variées contant la légende du cœur mangé. Il s'attache à justifier son choix en montrant que le roman du *Châtelain de Coucy,* malgré quelques faiblesses, n'est pas inférieur en qualité à d'autres textes plus célèbres tels le lai d'*Ignauré* ou la *Châtelaine de Vergy.* F. Suard expose la filiation évidente du roman avec la tradition courtoise de la *fin'amors* mais surtout avec la conception tragique de l'amour marqué par la fatalité illustrée dans la littérature médiévale par l'histoire de Tristan et d'Iseut. Malgrè les modèles célèbres auxquels il renvoie souvent, le roman du *Châtelain de Coucy* n'en est pas moins une œuvre forte et belle qui vaut d'être donnée à lire à un large public.

Les partis pris d'édition étant identiques à ceux adoptés pour le *Raoul de Cambrai,* nous n'y reviendrons pas.

Nous pensons utile, pour terminer, d'attirer l'attention sur le cadre à l'intérieur duquel se placent ces publications. Il s'agit des deux premiers volumes d'une nouvelle collection dont le titre « Trésors littéraires médiévaux du Nord de la France » est, en lui-même assez explicite. Le propos de ses promoteurs témoigne de la volonté de faire connaître au plus grand nombre, sans concessions inutiles, des œuvres littéraires de valeur. Mais il s'agit aussi, à l'évidence, d'attirer l'attention sur le nord de la France en tant que lieu d'origine d'une très riche production de textes médiévaux. Le public visé étant avant tout, semble-t-il, celui de cette région. F. Suard affirme que son désir est d'être utile « tout particulièrement à celui qui reconnaît dans les héros du Vermandois ou dans ceux de Cambrai sa propre généalogie selon la terre et selon l'esprit ». Le souci régionaliste dans ce qu'il a de plus positif n'est donc pas absent de la démarche des responsables de cette collection. Celle-ci est d'ailleurs publiée avec le concours des Directions régionales des Affaires culturelles Nord-Pas-de-Calais et Picardie.

Ces volumes sont édités et imprimés par un atelier d'artisans-imprimeurs bien connus pour la qualité typographique de leur production « traditionnelle » et pour leur souci de donner à lire des œuvres anciennes ou contemporaines issues du folklore picard. (Éditions Corps 9, Troësnes, 02460 La Ferté-Milon).

F.-J. Beaussart

Aelius Aristide, *Discours sacrés,* rêve, religion, médecine du IIe siècle après J. C. Introduction et traduction par A.-J. Festugière, préface de Jacques Le Goff, Paris, éditions Macula, 1986, 185 pages.

Les éditions Macula nous proposent les *Discours Sacrés* d'Aelius Aristide traduits pour la première fois en français par le Père Festugière. Enfin accessible à tous, annotée et commentée avec intelligence, cette œuvre liminaire de l'Antiquité tardive révèle des aspects inattendus de la religion et de la médecine du IIe siècle après Jésus Christ.

L'auteur est un orateur de l'Asie mineure qui allait de ville en ville, composait d'éloquents discours à la gloire d'une cité ou d'un Dieu et donnait aussi de très sérieuses conférences sur des thèmes moraux rebattus. Ce sophiste itinérant n'aurait certes pas eu l'heur de passer à la postérité s'il n'avait écrit ses *Discours sacrés* où il raconte avec une complaisance parfois naïve ses exploits oratoires, sa maladie et surtout ses rêves qui l'ont soustrait à la médiocrité pour le mettre en relation avec Asclépios.

En effet ses souffrances ont attiré la compassion du dieu guérisseur qui lui ordonne en rêve des prescriptions incongrues et violentes : monter à cheval, faire des marches forcées nu-pieds, prendre des bains froids alors que le mal est à son comble, que grelottant de fièvre, il doit rester alité. Bien qu'obéissant à la logique paradoxale de l'univers onirique, ces prescriptions constituent un témoignage remarquable sur la médecine esculapienne et son rapport magique à la nature qui prend l'être dans un cérémonial thérapeutique. Baigné d'eau glacée, purgé de ses humeurs malades par des vomitifs puissants, le corps purifié connaît l'exaltation des héroïques endurances. Il jouit de la limite sans cesse défiée et dépassée dans une nature secrètement complice. Pharmacologie et art culinaire s'unissent alors

pour tracer la frontière entre le sain et le malade, mettre de l'ordre dans le fonctionnement du corps même si la congruence des éléments prescrits semble échapper à l'harmonie des saveurs et des sensations. Le dieu seul connaît les coïncidences magiques qui assurent la santé, le bien-être et la vigueur créatrice.

De cela Aristide est persuadé. Les *Discours sacrés* sont plus que le journal d'un mélancolique, d'un hypocondriaque qui cultive son mal. Ils décrivent par le menu la naissance, puis la constance d'une relation personnelle avec le dieu sauveur. La dévotion pour Asclépios trace une ligne de faille dans la vie d'Aristide. Élevé dans la religion de ses pères, Aristide est pieux certes, mais ni plus ni moins que ses contemporains. La foi presque sans partage qu'il voue à Asclépios lui vint à la suite d'une crise. Il tomba malade lors d'un voyage à Rome en 143 et son état de santé le contraignit à rentrer en Asie mineure, à séjourner un an à Smyrne où il fit appel aux médecins, « ces malheureux jardiniers », écrit-il avec mépris qui ne savent même pas arroser leur plate-bande. Alors lui apparut Asclépios, le plus grand de tous les médecins, son dernier recours. A partir de ce jour il devient un dévôt du dieu, lui obéit aveuglément, bravant les épreuves d'une initiation qui mortifie le corps avant de le réconforter. Il est l'élu du dieu. A côté des rêves prescriptifs on peut lire quelques jolis songes mégalomaniaques...

Comme il est naturel dans le culte d'Asclépios, le dieu se manifeste à son fidèle par l'intermédiaire d'un rêve le plus souvent suscité lors d'un rituel d'incubation. Après une purification et un sacrifice, le malade se couche dans l'adyton et attend que le dieu lui accorde ses prescriptions ou un présage. Persuadé que le rêve guide le traitement du corps, mais en outre console et modifie l'âme, Aristide lui prête une valeur heuristique. Au réveil il raconte son rêve, en déchiffre les allégories, le compare avec celui d'un ami ou d'un prêtre. Les *Discours sacrés* ne sont pas un manuel d'interprétation comme *la Clef des songes* de son contemporain, Artémidore d'Ephèse : ils ne prétendent pas à une classification théorique des rêves et se limitent à rapporter la fugacité confuse de l'expérience personnelle. Cependant ils restituent les hésitations de l'analyse, ses progressions expertes vers la découverte de la vérité. Apte à jouer avec les signifiants de son rêve (images et mots), à faire glisser les sens, Aristide est son propre onirologue et met en pratique la règle fondamentale de l'onirocritique : rapprocher le semblable avec le semblable en vertu de la loi de l'analogie qui préside aux correspondances de l'univers.

S'il ignore avec superbe la généralité théorique, ce texte nous rend étonnamment proche la vie quotidienne d'un riche malade qui se rend au temple pour converser avec d'autres malades oisifs et cultivés. Le temple apparaît alors comme un centre privilégié de sociabilité où s'élaborent et se répartissent les fonctions majeures de la cité : médecins, prêtres, propriétaires et hommes politiques s'y côtoient dans le bruissement des intrigues. Ainsi la relation mystérieuse et grandiloquente au dieu ne retranche pas Aristide de ses semblables mais l'insère au contraire dans le théâtre social où grâce à son art oratoire il est sollicité, admiré et honoré.

Dès lors on comprend tout ce qui éloigne Aristide du chrétien tourné exclusivement vers l'adoration de la Divinité. Cependant, Jacques Le Goff le rappelle dans la préface de l'ouvrage, les *Discours sacrés* aident à repenser la rupture entre l'Antiquité et le Moyen Age comme une transition où s'accomplissent des mutations, où se conservent aussi, certes transformées, des pratiques religieuses, une représentation des rapports de l'âme et du corps. Homme de transition, Aristide rappelle tout autant le Spartiate, le Pythagoricien formés à l'endurance qu'il

annonce l'ascète chrétien. Mais alors que le rêve incubatoire largement pratiqué encore durant le haut Moyen Age ne vaut le plus souvent que par le miracle qui atteste sa vérité, le songe sollicité par notre orateur n'attend pas l'épreuve des faits pour être vrai. Là est toute la différence : le lettré médiéval créera la rime songe/mensonge.

Grâce à cette édition conçue avec soin et précision, les *Discours sacrés* méritent bien plus que la curiosité de quelques érudits. Ils devraient intéresser les historiens de l'imaginaire, mais aussi les spécialistes de littérature persuadés que l'acte autobiographique commence déjà avec la narration sans apprêt des images vaines de la nuit, où la part la plus misérable et la plus fragile de l'être est mise à nu, sans doute à son insu.

Mireille Demaules

Nicole Bériou, *La Prédication de Ranulphe de la Houblonnière. Sermons aux clercs et aux simples gens à Paris au XIIIe siècle.* Préface de L. Bataillon, Paris, Études Augustiniennes, 1987, 2 volumes (224 et 414 pages).

Ces dernières années sont décidément riches en publications de haut niveau sur la prédication médiévale ; nous disposons depuis quelque temps des travaux importants de Michel Zink et du père Longère ; dans la précédente livraison de *Médiévales*, j'ai rendu compte du grand livre de David d'Avray, *The Preaching of the Friars.* Il faut maintenant saluer le très beau travail de Nicole Bériou sur Ranulphe de la Houblonnière. Là encore, le lecteur ne devra pas se laisser détourner par la relative obscurité du personnage dont Nicole Bériou édite et étudie les sermons, car ces textes, comme leur commentaire, ont une valeur exemplaire. Il s'agit bien de comprendre, en pénétrant dans l'atelier de la prédication, comment s'est forgé le discours clérical du Moyen Age central.

Ranulphe, en effet, nous introduit en plein cœur de l'Église française du XIIIe siècle : entendons par là qu'il n'est ni un grand penseur, comme Thomas ou Bonaventure, ni un simple clerc. Prélat scrupuleux mais sans tourment, il présente une image vivante de la gestion ordinaire de l'Église. Né vers 1225 près de Lisieux (on ignore malheureusement son origine sociale, sans doute modeste), il poursuit ses études à Paris jusqu'à la maîtrise de théologie ; il eut la charge de la paroisse de Saint-Gervais à Paris autour de 1270, avant de devenir chanoine de la cathédrale de Paris. En 1280, il succéda à Étienne Tempier comme évêque de Paris, jusqu'à sa mort en 1288. Ranulphe fut donc essentiellement un bon serviteur de l'Église, sans éclat particulier : son élection au siège de Paris, obtenue d'ailleurs après le rejet, par le pape Nicolas III, du candidat désigné par le chapitre et le désistement d'un dominicain, récompensa probablement sa fidélité diligente à Étienne Tempier ; mais aucune œuvre ni aucune action extraordinaire ne le signala, bien qu'il eût à affronter quelques turbulences lors de son épiscopat : querelle des réguliers et des séculiers, question de l'averroïsme, condamnation des thèses de Gilles de Rome. Il est parmi les signataires de l'appel au pape, en 1281, en vue de la canonisation de saint Louis, mais tout évêque de Paris y eût souscrit ; le seul accent personnel perceptible dans son action est l'institution parisienne de la fête de la Conception

de la Vierge, liée au débat fort vif au XIIIe siècle sur le dogme de l'Immaculée Conception (écarté par saint Thomas).

Cette orthodoxie active et cette modestie du personnage expliquent l'état intermédiaire dans lequel ont été conservés les sermons : ils ne furent ni rédigés par leur auteur ni conservés en un recueil propre, faute d'un éclat suffisant ; mais leur clarté et leur solidité les firent noter en 25 recueils composites de « reportations », ces notes prises au vol par des clercs qui assistaient à la prédication, en vue d'un emploi futur. Grâce à un patient labeur et une érudition forte, Nicole Bériou a pu retrouver 27 sermons, parfois en plusieurs reportations distinctes. On saisit là un des intérêts de ce travail : en comparant (lecture facilitée par une mise en page très astucieuse du volume II) les reportations d'un même sermon, on peut voir ce qu'un clerc retenait d'un prône ou ce qu'il jugeait suffisamment évident pour le signaler par une simple mention abrégée. On peut ainsi reconstituer, en creux, la culture d'un clerc parisien des années 1270.

Nous avons donc, grâce aux reportations, la réalité concrète de la parole aux fidèles, sans l'apprêt de la recomposition ; ainsi, dans le sermon 3 sur Jean l'Évangéliste, Ranulphe s'aperçoit sans doute qu'il a dépassé son temps ; il dit alors : « Si je vous parlais du quatrième point, sur la sublimité de la gloire, je vous retarderais trop » et il enchaîne sur la prière finale. Au troisième dimanche de Carême, il achève son prône en donnant aux paroissiens de Saint-Germain-l'Auxerrois des nouvelles de leur curé, parti en quête d'une prébende qu'il n'est pas sûr d'obtenir. Ailleurs, il interrompt son développement par une remarque visant à faire cesser l'agitation des fidèles qui donnent l'aumône pendant la prédication. Mille autres détails donnent une image vivante de cette communication réelle entre l'Église et les fidèles.

Ces 27 sermons ne représentent qu'une petite partie de la prédication de Ranulphe, puisque Nicole Bériou estime qu'il a dû prêcher environ 300 fois dans sa carrière. Mais la concentration chronologique des sermons conservés (13 ont été prêchés lors de son canonicat et précisément de novembre 1272 à mai 1273 ; le 14e date de 1283 ; les 13 derniers ne peuvent être datés) leur donne une solide cohérence. La valeur de l'échantillon provient aussi de la variété des auditoires (simples paroissiens, universitaires, clercs, moines cisterciens ou clunisiens, béghines, cisterciennes, filles repenties...). Nous sommes certes loin de la répartition théorique des matières que l'on trouvait dans les sermons « ad status » (adaptés aux états sociaux des fidèles), puisque cette prédication réelle mêle souvent les auditoires, mais Nicole Bériou note que les sermons aux femmes et au peuple font une plus large part aux comparaisons et la liturgie y sert davantage d'autorité que dans les sermons aux clercs où l'Écriture est centrale (une moyenne de 30 citations scripturaires par sermon). Autre mode de répartition : la langue : si les reportations sont faites en latin, la moitié des sermons furent prononcés en français et, pour qui poursuivrait cette recherche, qui serait si nécessaire, sur le contact des langues au Moyen Age, les reportations de Ranulphe foisonnent de fort curieuses transpositions de mots ou d'expressions d'une langue à l'autre. Relevons cette notation bien remarquable d'un reportateur : dans le sermon 4 sur la Purification de la Vierge, Ranulphe met en garde ses auditeurs : l'offrande ne doit pas être faite par un homme rendu impur par la luxure ou le crime, surtout s'il s'agit d'un prêtre ; l'auditeur note : « Tu diras cela avec des termes latins et non laïcs, à cause du scandale ».

Les sermons de Ranulphe regorgent d'indications précieuses sur la société du XIIIe siècle ; en effet, la nouvelle prédication du XIIIe siècle introduit massivement la comparaison et la similitude, par le biais des auxiliaires de prédication ; et, à s'en tenir au figuratif, on recueille de nombreux échos de la vie médiévale ; pour qui s'intéresse à l'histoire de la viticulture, le sermon 15, qui commente Matthieu, 20,8 offre tout un lexique des opérations successives sur la vigne ; les comparaisons empruntées au domaine sociopolitique (sur les marchands, les officiers royaux, etc.) comportent de passionnantes notations, souvent introuvables dans les textes institutionnels ; le sermon donne une expérience furtive des mentalités médiévales ; ailleurs (sermon sur le 22e dimanche après l'octave de la Pentecôte), le jeu des correspondances entre les prophéties bibliques et les temps actuels permet à Ranulphe de dresser un tableau cru et précis de la mode féminine des années 1270.

Mais le sermon n'a pas pour seul intérêt de témoigner ; pris en lui-même, il constitue, bien sûr, une composante essentielle de la culture cléricale. On apprend beaucoup, grâce à Nicole Bériou, sur la fabrication du sermon ; ainsi, une étude fouillée et érudite du sermon « Postquam impeti sunt » montre qu'en composant trois sermons sur la Purification de la Vierge (sermons 3,5,23), Ranulphe a utilisé d'une part un sermon modèle de Guillaume de Mailly, d'autre part le plan qui schématisait un sermon de Bonaventure sur ce thème. Le sermon 5 donna naissance à un plan qu'un cistercien de la fin du XIIIe siècle combina avec le texte originel de Bonaventure. On voit donc que, dans le milieu clérical, les modèles et les reportations circulaient aisément ; et surtout, comme le note le père Bataillon dans sa préface, cette filiation et, plus généralement, la technique employée par Ranulphe, doivent inciter à nuancer l'opposition faite classiquement entre la prédication des ordres mendiants (très novatrice, très fortement structurée) et celle des clercs. Certes le schéma de Nicole Bériou montre bien que la source de « Postquam impleti sunt » se trouve dans la prédication franciscaine (Bonaventure, relayé par Guillaume de Mailly qui fut mineur ou prêcheur) mais à partir du milieu du XIIIe siècle, les clercs, dont Ranulphe, ont fort bien assimilé les techniques des mendiants. Ranulphe maîtrise parfaitement la nouvelle façon de prêcher (usage du prothème, ce préambule qui exalte la prédication, découpage du thème – la citation scripturaire choisie ou coutumière – selon des distinctions analytiques, insertion des autorités et des exempla dans le schéma, etc.).

Le formalisme extrême de ces techniques donne, paradoxalement, une très grande souplesse au sermon ; le prédicateur, à l'abri du schéma qui garantit la teneur apologétique du propos (puisqu'il développe le texte scripturaire) garde une très grande liberté de parole : on l'a observé à propos de la description des bourgeoises élégantes de Paris ; dans un registre plus discret, sur le mode de l'allusion, on peut deviner que Ranulphe prend position contre les ordres mendiants dans le sermon sur saint Martin, à la faveur d'une similitude (induite par les distinctions et les autorités) avec la perdrix qui abandonne ses œufs pour envahir d'autres nids, ou par le biais d'une considération (elle aussi inscrite dans le schéma du sermon) sur les différentes pauvretés. Les distinctions et les similitudes se manient dans tous les sens, comme le montre le sermon sur saint Bernard, où le blanc de la robe des cisterciens renvoie aussi bien aux vertus du saint qu'aux vices fustigés par Ranulphe auprès des cisterciens qu'il morigène. En somme, le discours de la prédication constitue une espèce de langue cléricale, qui utilise un petit nombre de règles de composition et un vocabulaire étendu, multiplié

vertigineusement par la combinatoire des distinctions. On touche là un des moyens essentiels de la domination symbolique de l'Église au XIIIe siècle : l'invention d'un langage autorisé (fondé sur l'Écriture) et en même temps indéfiniment souple et englobant, qui a réponse à tout. Le sermon du XIIIe siècle, en passant du commentaire homilétique à la dialectique par distinctions, s'est incorporé et le Texte (les autorités) et le Monde (les similitudes, les exempla).

Soulignons, pour finir, la qualité exceptionnelle de cette édition de texte ; le second volume présente les 27 sermons, avec cette ingénieuse présentation des reportations différentes évoquée plus haut ; toutes les citations bibliques et patristiques, toutes les allusions sont clairement identifiées ; la fin de ce volume adjoint 13 textes parallèles aux sermons de Ranulphe (source, intermédiaires, reprises). Le premier volume, consacré à une présentation fine et érudite des textes et de leur auteur se clôt sur une série de *douze* index, qui rendra de grands services et incitera le lecteur à explorer, à partir de ce territoire si bien balisé, le continent encore mystérieux de la prédication médiévale.

Alain Boureau



ORVIETO A LA FIN DU XIIIè SIECLE
VILLE ET CAMPAGNE DANS LE
CADASTRE DE 1292
Par Elisabeth Carpentier

C'est une des premières tentatives de traitement informatique d'un grand document fiscal du Moyen-Age: le cadastre d'Orvieto, ville moyenne italienne typique: le milieu naturel, la cité et son contado, les populations urbaines et rurales, la propriété foncière comme source du pouvoir politique.

A partir de deux éléments essentiels, les hommes et les terres, c'est une véritable histoire démographique qui est proposée et qui, à travers le rôle d'une poignée de grandes familles, cerne les rapports entre la ville et la campagne en cette fin du XIIIè siècle.

Format 21 x 27 - 320 pages
Prix: 180 F
ISBN: 2-222-03895-2

LES PRESSES DU CNRS DIFFUSENT EN EXCLUSIVITÉ LES ÉDITIONS DU CNRS

✂ --

BON DE COMMANDE

à compléter et à retourner accompagné de votre règlement aux PRESSES DU CNRS, 20-22 rue St-Amand – 75015 PARIS

NOM ....
ADRESSE ....
....

Ouvrage commandé	Quantité	Prix Unit.
....	....	....
....	....	....

Participation aux frais d'envoi : 15 F

Réglement par :
Chèque Bancaire
à l'ordre des Presses du CNRS
Mandat lettre

Total ....

20/22, RUE ST. AMAND
75015. PARIS. FRANCE
TEL. : (1) 45 33 16 00
TELEX 200 356 F
R.C. PARIS B 334 317 021
S.A. CAPITAL : 3.000.000 DE F
C.C.P. PARIS 24 735 14 H

A NOS LECTEURS

Si la revue «MÉDIÉVALES» vous paraît digne d'intérêt, soutenez-la en vous abonnant ou en renouvelant votre abonnement.

Bulletin d'abonnement à retourner à :

Université de Paris VIII
PUV Centre de Recherche. Publication «Médiévales»
2, rue de la Liberté
93526 St Denis Céd. 02

☐ Je souscris un abonnement à *deux* numéros de «MÉDIÉVALES»
N° 14 : Le marché de la Culture - N° 15 : Les hauts Moyenâges
France : 92 F + port : 14 F
Étranger : 92 F + port : 14 F

☐ Je souscris un abonnement à *quatre* numéros de «MÉDIÉVALES»
N° 14 : Le marché de la Culture - N° 15 : Les hauts Moyenâges
N° 16 - N° 17
France : 175 F + port : 28 F
Étranger : 175 F + port : 28 F

☐ Je souhaite revevoir les numéros suivants : ....
(N° 1 à 7 : 44 F - N° 8 à 12 : 49 F - N° 13 et suivants : 55 F)
(+ port 7 F)

Règlement par chèque uniquement à l'ordre de : Régie de Recettes PUV-Paris 8 (MED)

NOM : ....
Prénom : ....
Adresse : ....
Code Postal : .... VILLE : ....

Date : *Signature :*

Imprimerie intégrée de l'Université Paris VIII
Service de la Recherche
2, rue de la Liberté - 93526 St Denis Cedex 02

Dépôt légal: 1er trimestre 1988

Numéro de l'imprimeur: 165

Rappelons que sont acceptés volontiers tous manuscrits d'articles concernant les sujets susceptibles d'être traités par la revue, quand même les auteurs ne seraient pas, ou pas encore, officiellement médiévistes. Les articles seront tous lus. La revue se réserve le droit de publier u non.

Sont en préparation un numéro sur les rapports entre Moyen Age et enseignement et un numéro sur « Les marchands de culture au Moyen Age ».

Toutes les suggestions et propositions d'articles sont les bienvenues.

LISTE DES LIBRAIRIES DÉPOSITAIRES DE MÉDIÉVALES

Librairie Tschann, 84, boulevard du Montparnasse, 75006 Paris

Librairie Autrement dit, 73, boulevard Saint-Michel, 75005 Paris

Librairie internationale Picard, 82, rue Bonaparte, 75006 Paris

Presses Universitaires de France, 49, boulevard Saint-Michel, 75005 Paris

Librairie Alphonse Daudet-Alésia, 73, rue d'Alésia, 75014 Paris

Librairie Le Divan, 37, rue Bonaparte, 75006 Paris

Librairie La Hune, 170, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

Librairie La Procure, 3, rue de Mézières, 75006 Paris

Librairie Honoré Champion, 7, quai Malaquais, 75006 Paris

FNAC Montparnasse, 136, rue de Rennes, 75006 Paris

FNAC Forum, Forum des halles, 1 à 7, r. Pierre-Lescot, 75001 Paris

FNAC Strasbourg, La Maison Rouge, 22, place Kleber, 67000 Strasbourg

Librairie des Nouveautés, 26, place Bellecour, 69002 Lyon

Librairie Mollat, 9, rue Vital Carles, 33000 Bordeaux

ISSN 0751-2708

SOMMAIRE

N°13 AUTOMNE 1987

Couverture : Frédérique Devaux.

Prix : 55 F